في علم الاجتماع التربوي

د.محمد عبد العزيز عزت

تقديم ودراسة

د. حسين جلال

الكتاب: في علم الاجتماع التربوي

الكاتب: محمد عبد العزيز عزت

تقديم ودراسة: حسين جلال

الطبعة: ٢٠٢٣

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com **E-mail:** info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

عزت، محمد عبد العزيز

في علم الاجتماع التربوي/محمد عبد العزيز عزت، تقديم ودراسة/د. حسين جلال

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٨٣ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٨ – ٦٤٠ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٢٥٤٢٧ / ٢٠٢٢

في علم الاجتماع التربوي

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

لقد ركزت أغلب نظريات التعلم على البعد النفسي والفيسيولوجي والعقلي والعاطفي للطفل بشكل يعتبره متحكما في ميكانيزمات تعلمه وطرق اكتسابه للمهارات والمعارف، لكن ذلك لا ينفي أن الإنسان عموما يعيش حياته في جماعة أو جماعات لها مرجعيات دينية وثقافية مختلفة يتأثر بها، ويتحدد سلوكه الاجتماعي على أساس السلوك العام المتفق عليه داخلها والتي قد تفرضه العادات والأعراف والقوانين.

فالبعد الاجتماعي إذن يكسب الطفل تلك المعايير والقيم والتي على أساسها يوجه سلوكاته ويتفاعل مع الآخرين، من خلال الأدوار الاجتماعية التي يكتسبها تدريجيا عبر مراحل عمرية مختلفة والتي تشكل في الأخير شخصيته بكل التعقيدات التي تحتويها.

ولذلك جاء علم الاجتماع التربوي ليمدنا بأبحاث ودراسات تهتم بمعرفة دوافع السلوك الاجتماعي لدى الطفل وعلاقته مع بيئته الاجتماعية المحيطة بغية فهم هذا السلوك ووصفه والتنبؤ به والتحكم فيه وتطويعه لخدمة أهداف تربوية تمكن من الإلمام بجوانب قد تكون مصيرية بالنسبة لمسار الطفل في اكتساب التعلمات والمهارات والمعارف الضرورية، والاندماج في المجتمع بطريقة لا تستبعد اختلافاته الفردية ولا خصوصياته الثقافية بل تأخذها في الحسبان.

وعلم الاجتماع التربوي هو من أنواع علم الاجتماع الذي يهتمُ بدراسةِ التأثيرات التربوية على الحياة الاجتماعيّة، وهو متابعة الآثار الاجتماعيّة على الواقع التربوي من خلال دراسة الطرق التربوية المُطبقة في المنازل، والمدارس التي تهدفُ إلى معرفة مدى التوافق بين أُسس التربية، والقيم الاجتماعيّة السائدة في المجتمع.

ومن التعريفات الأخرى لعلمِ الاجتماع التربوي، بأنه تحليلُ تأثير ظاهرةٍ تربوية على المُحيطِ الاجتماعي من خلال التعرّف على سلوك الأفراد السائد في المجتمع.

ويعود تاريخ علم الاجتماع التربوي إلى أواخر القرن التاسع عشر للميلاد، والتي عمل على وضعها مجموعةٌ من الفلاسفة، وعلماء الاجتماع ومن أشهرهم ماكس فيبر، والذي قام بتأليف كتابٍ حول التطورات الاجتماعيّة في المجتمع، كما قام الفيلسوف إميل دوركايم بوضع مجموعةٍ من المؤلفات حول علم الاجتماع التربوي.

وفي عام ١٩٦٣م صدر أول كتابٍ بعنوان (علم الاجتماع التربوي)، والذي يحتوي على أفكار علماء الاجتماع السابقين، وعلى مجموعةٍ من الدراسات المستحدثة التي اعتمدت على تطوير الدراسات السابقة في مجال علم الاجتماع التربوي، والتي أدت إلى صدورِ العديد من الكُتُب، والمُؤلفات حول علم الاجتماع التربوي في عامي ١٩٧١م، و١٩٧٤م. في نهاية القرن العشرين للميلاد أصبح علم الاجتماع التربوي من العلوم

المهمّة، وسعى العديدُ من فلاسفة علم الاجتماع لدراسةِ الموضوعات الخاصّة به، ومن أهمّها: تأثير التربية على المجتمع، وتأثر التربية بالمؤثرات الخاصّة بالمجتمع، والتي تختلفُ بين شعوب العالم؛ لأن كل مجتمعٍ ينظرُ إلى الأسس التربوية نظرةً مختلفةُ عن المجتمعات الأخرى، وذلك بسبب الاعتماد على العادات، والتقاليد الشائعة التي تؤثرُ تأثيراً مباشراً على التربية الاجتماعيّة.

وتكمن أهمية هذا العلم في كونه يساهم في تحقيق هدف عام مشترك وهو توجيه النشء لما يسعده في حياته بتحقيق المزيد من الرضا والتكيف الإجتماعي مع نفسه أولا، ومع بيئته الإجتماعية التي يعيش فيها. ويحتل علم الاجتماع التربوي مكانة خاصة في البلدان التي تعيش مرحلة نقلة حضارية، إذ تجري مجموعة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، تلك التغيرات التي تستوجب إعادة النظر في مسائل التربية والتعليم وما يتعلق بها من ظواهر اجتماعية تواكب تلك التغيرات وتعمق جذورها.

ويرى إميل دوركايم أن "التربية تقوم على أساس التنشئة الاجتماعية الممنهجة التي تمارسها الأجيال السابقة أو الراشدة على الجيل الصاعد الذي لم ينضج بعد لمواجهة تحديات المجتمع من خلال تنمية التفاعل الفيسيولوجي والفكري والأخلاقي لدى الطفل والذي يتطلبه المحيط الثقافي والسياسي العام والوسط الاجتماعي الخاص".

أيضا يهتم علم الإجتماع التربوي بمسائل مثل إيصال القيم الاجتماعية والثقافية والتربوية والدينية والوطنية إلى الطفل عن طريق النظام التعليمي، كما أنه يدرس المحددات الاجتماعية التي تؤثر في تقرير السياسات التربوية وأهداف النظام التعليمي، وكذلك تأثير المؤسسات الاجتماعية في النظام التعليمي، وتأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة، في التحصيل المدرسي للتلاميذ، ودور النظام التعليمي في الحراك الاجتماعي، وأثر الأنماط الثقافية السائدة على النظام المدرسي، والتعلم عن طريق جماعات الأقران، والعلاقات بين أفراد تلك الجماعات، ودور التربية في إعداد الناشئة لسوق العمل، والتحليل الاجتماعي لبنية النظام المدرسي والعلاقات السائدة فيه، ودور النظام المدرسي بصفته أداة للسيطرة الاجتماعية والضبط، وإعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة، وتحديد الطبقات الاجتماعية المستفيدة من النظام المدرسي، والتي تطبعه بخصائصها اللغوية والثقافية، وأخيراً دور التربية في عمليات التحديث الاجتماعي.

ويهدف هذا العلم من خلال دراسته للحقل التربوي سبر أغوار العلاقة المعقدة بين الفرد والجماعة من جهة وبين الجماعة وباقي الجماعات من جهة أخرى كما يدرس علاقة المجتمع بالتربية وتأثير التربية فيه. فالدراسة ليست سهلة وميسرة كما قد يبدو للبعض لأن هناك عقبات

تتضح وتظهر – الرواسب أو المخلفات التربوية – قد تمارس ضغوطات من شأنها أن تعرقل عمليات التنمية والتطوير.

كما يعمل علم الإجتماع التربوي من خلال تحليله لميدان التربية والتعليم محاولة تكريس مبدأ "تكافؤ الفرص" حيث يجعل له معنى حقيقيا داخل الشق التربوي وليس مجرد شعار يرفع هنا وهناك، وذلك من أجل الترقي والصعود في سلم الحراك الإجتماعي وفق استعدادات التلاميذ وميولاتهم وقدراتهم وتمثلاتهم وطموحاتهم وليس وفق ما كونوه من مكانات موروثة فعلم الإجتماع التربوي يكرس جهده لفهم العلاقة بين التلميذ والمدرسة والمجتمع. فهو يهتم بالنظام التربوي ككل متكامل بكل ما يضمه من مؤسسات تربوية واجتماعية أوجدها المجتمع بهدف تعليم أبنائه وتربية النشء في مختلف مراحل العمر السنية وكافة مراحل التعليم وكذا الإهتمام بمختلف جوانب التلميذ المعرفية والوجدانية والإنفعالية، وكافة ما يحيط بالمجتمع التعليمي من مشكلات ومعوقات.

ومن المعروف إن النظم الاجتماعية مترابطة بطبيعها وبخاصة في المجتمعات التي حققت تقدما علميا وحضاريا بحكم قيام قانون تقسيم العمل الذي يجزيء المجتمع إلى وحدات اجتماعية لها تخصصها. وكل تخصص يحتاج بالضرورة وبالحتمية إلى الآخر. فهناك تكامل اجتماعي لا بد منه. وكل وظيفة في المجتمع يؤديها نظام اجتماعي معين وهي متداخلة مع وظائف النظم الأخرى وإذا وقفنا إلى الآن على أثر النظم الاجتماعية في

التربية. فهذه بدورها وباعتبارها نظاماً اجتماعياً لها أثرها في غيرها لأن التربية ممثلة في المدرسة ليست بنظام مستقل ومنعزل عن غيره في المجتمع وإنما هي جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي العام ولها أثرها فيه وهي صدى لما يجري فيه ولا يمكن أن تقف المدرسة على نمط واحد متحجر لا يتغير وإنما التجارب قائم دائما أبداً فيما بين المجتمع والمدرسة.

وهذا كله يثبت أهمية هذا العلم الحديث نسبيا، ورغم حداثته إلا أنه توجد العديد من الدراسات المصرية المبكرة فيه ومنها كتاب "في علم الاجتماع التربوي" الذي صدر في منتصف القرن العشرين في القاهرة، وتعددت طبعاته، وهو من تأليف الأكاديمي والخبير الاجتماعي والتربوي الدكتور محمد عبد العزيز عزت"، وهو الكتاب الرائد الذي نعيد إصداره وإتاحته للباحثين العرب، آملين أن يجدوا فيه الفائدة المرجوة.

د. حسين جلال

مقدمة المؤلف

رأي في أهمية التربية وعلم الاجتماع التربوي

ما هي التربية؟

التربية من الناحية الاجتماعية في نظري: هي نظام اجتماعي يحدد الأثر الفاعل للأسرة والأقارب والمعلمين في النشء من الناحية الجسمية والعقلية والأخلاقية حتى يمكنهم بفضل هذا أن يحيوا حياة سوية قوية في محيطهم الخاص وفي محيطهم العام. فهي أوسع مدى من التعليم الذي يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها المتعلم ليرقى بمستواه في المعرفة في دور العلم وهذه المراحل في البلاد الراقية هي التعليم الابتدائي، والثانوي والعالي، والجامعي.

فالتربية إذن هي عملية عامة لتكييف الفرد ليتمشى وينسجم مع تيار الحضارة التي يعيش فيه هي عملية تحضير الفرد وإدخال عناصر مدنيته في ذاته ليرقى إلى المستوى الحضاري العام وبهذا تصبح التربية عملية خارجية يقوم بها المجتمع لاستشعار[١] Socialisation الأفراد وتحضيرهم وتمدينهم. ولقد أوهم بعض فلاسفة التربية وبخاصة جون ديوي في كتابه «التربية اليوم» بأن التربية بالفهم الاجتماعي هذا تحد وتقلل من حرية الفرد. وهذا

---

(١) الاستشعار هو إدخال الفرد في حياة المعشر والعشيرة الاجتماعية. وكلمة– **Socialisation** أترجمها بدقة لأول مرة بالشكل الآتي: باستشعار بالنسبة لعملية إدخال الفرد في المعشر أو العشيرة في الجماعات المتأخرة. وبتحضر بالنسبة للجماعات التاريخية. وبتمدين في الجماعات الحديثة الراقية لأن المدنية هي آخر مراحل الحضارة.

اعتراض لا أساس له من الصحة لأن التربية من الناحية الاجتماعية تهدف أول ما تهدف وكما سنرى إلى خلق روح التفرد الذاتي بحيث يكون كل من المربي والمتعلم قائداً للرأي لا في مدرسته فحسب، وإنما قائدا متفوقاً في مهنته وفي مجتمعه، بل وفي المحيط الدولي العام، وبهذا يصبح الفرد عضواً فاعلاً نافعاً في محيطه الخاص وفي محيطه العام يملأ وظيفة لها خطورتها في حياة أمته والإنسانية جمعاء.

أما التعليم فهو التربية في دور العلم على اختلاف درجاته وهو يتطلب طرفين دائما، معلم، ومتعلم، موجب ولا أقول سالب من ناحية أخرى وإنما المتعلم عنصر موجب أيضاً لأن مهمة المدرسة ليست التلقين وحشو الدماغ بالمعارف النظرية للتحضير للامتحان واستعمال القسوة في إدخال ذلك في رؤوس الطلبة كما كان الحال في العهود القديمة، وإنما مهمة المدرسة ربط المتعلم بالمجتمع، وهنا يتسع مجال التعليم فيصبح جسميا وعقليا وأخلاقيا واجتماعيا. وبهذا تصبح المدرسة وحدة اجتماعية كلها النشاط الذي يحبب الطالب فيه وتجعله يقبل عليها في حرية واختيار لأن النواحي العملية وهي الأخلاق والاجتماع تربطه بغيره في المدرسة وتربطه بغيره في المجتمع بعد تخرجه منها. وبهذا تصبح المدرسة صورة مصغرة للمجتمع فيضاف بجانب العنصر العقلي ألواناً من الحياة الاجتماعية، ليكون المتعلم عضواً في مجتمع المدرسة الذي هو صورة المجتمع الأكبر وهو المجتمع القوي والمجتمع العالمي.

ومعنى عضو هنا ألا يكون تابعاً لأستاذه وإنما مبرزاً له كيانه الذاتي هو قائد للرأي في البيئة التعليمية وقائداً للرأي كذلك في البيئات التي يعمل بها فيما بعد تخرجه. فالتربية والتعليم وسيلة فعالة لخلق القدرات الذاتية ليتزعم المتعلم في المحيط الذي يعيش فيه ويكون قائداً للرأي، فقيادة الرأي هي الهدف الاجتماعي الأصيل للتربية والتعليم في المجتمع.

والتربية اليوم هي موضوع لعلم مستقل يسمى علم التربية، وعندما يكون هذا العلم فرعاً من فروع علم الاجتماع يسمى علم الاجتماع التربوي وهذا العلم يبحث أصلا عن الطرز التربوية فكما أن هناك طرز أو أشكال للأسرة وأنماط للسياسة وطرز للأديان في المجتمعات البشرية المختلفة كذلك هناك أشكال عامة للتربية من مجتمع بشري إلى آخر فالتربية مثلا في الجماعات المتأخرة غيرها في الجماعات التاريخية غيرها في الجماعات الراقية، وفي هذه الجماعات الأخيرة التربية في المجتمعات الديمقراطية غيرها في المجتمعات الفاشية أو الأوتوقراطية وهكذا..

وهذا العلم بعد ذلك يسعى إلى تحديد القوانين لتطور هذه الطرز وهذه الأنماط ووصف المراحل المختلفة التي مرت بها والأسباب الداعية إلى ذلك. أي أنه علم لا يكتفي بالوصف فقط وإنما هو يجتهد أن يعلل ويعرف الأسباب الداعية إلى ذلك ورسم القوانين التي تحدد حركة هذه النظم التربوية.

وإذا كان هذا العلم يبحث عن القوانين التطورية فهو أيضا يبحث كذلك عن القوانين الاستقرارية لهذه النظم. وهذه القوانين الاستقرارية تحدد لنا كيفية تأدية هذه النظم لوظائفها ومدى ارتباطها بالنظم الأخرى في المجتمع، فالتربية قد تكون مرتبطة بالسياسة في بعض المجتمعات كالمجتمعات النازية والشيوعية وبالدين في البعض الآخر كالحجاز والفاتيكان وبالاقتصاد في غيرها. هذا الترابط الوثيق له أثره في وظيفة التربية نفسها والأسس التي تقوم عليها والأهداف التي ترمي إليها والوسائل التي تعتمد عليها في نشر مبادئها بين الناس. وهو يعتمد في تمحيص ذلك على أحدث الطرق العلمية الوضعية التي تدرس الظواهر التربوية دراسة واقعية تعتمد على العدد والأرقام ودراسة كمية لا كيفية على طريقة أفلاطون عندما يتحدث عن التربية في كتابه الجمهورية قديما وطريقة جان جاك روسو عندما يتكلم عن التربية في كتابه «إميل». فكلاهما يتكلمان كلاما ميتافيزيقيا وكل منهما يربي شخصاً من خلق خيالهم لا يرتبط بزمان معين ولا بمكان معين ويعالجان التربية عن طريق المنطق والتجريد بينما علم الاجتماع التربوي يعتمد على الإحصاءات وعلى الملاحظة المباشرة والاختبارات واستعمال الآلات الحديثة التي تساعد الباحث في تحديد طبيعة النظم التربوية.

وبفضل هذه الطرق توصل هذا العلم إلى بعض القوانين كالقانون التطوري القائل بأن التربية في الجماعات المتأخرة تتطور من الشكل غير الطوطمي إلى الشك القبلي، وإلى القانون الاستقراري القائل بأن التربية في

هذه الجماعات مرتبطة كل الارتباط بالحالة الدينية بينما تطورت وارتبطت كل الارتباط في المجتمعات الراقية من الشكل الديني إلى الشكل الاقتصادي، وإنها ترتبط كل الارتباط بظاهرة تقسيم العمل أو القانون «المورفولوجي» القائل إن التربية في الريف لها الشكل الجمعي المحافظ بينما هي في المدن لها الشكل الفردي المتحرر.

وهذا العلم أي علم الاجتماع التربوي لا يهدف فقط من الناحية العلمية إلى تحديد القوانين التربوية في المجتمعات البشرية أي أنه لا يهدف فقط أن يكون علما نظريا وإنما هو يبغي كذلك العمل والتحقيق كشأن كل العلوم الأخرى أي أن كل علم من العلوم الوضعية يهدف أن يكون عمليا ولكن العمل مرحلة تعقب النظر والتحقيق ولأن العمل يجب أن يعتمد على النظر كالطب مثلا قبل أن يمارس معالجة المرضى يجب أن يعتمد على دراسات نظرية في عالم التشريح والفسيولوجيا. كذلك التربية قبل أن تصلح البالي من النظم التربوية في المجتمعات البشرية يجب أن تحدد، أولا: القوانين العلمية التي يجب أن ترتكز عليها هذه الإصلاحات فالنظر سابق للعمل ولا يمكن أن يكون العلم الوضعي نظريا وعمليا في الوقت نفسه وإلا كان علما معياريا كالأخلاق والمنطق وفلسفة الجمال وإنما من طبيعة العلوم الوضعية أنها على مرحلتين منفصلتين. مرحلة نظرية ومرحلة عملية تليها وتعتمد عليها.

وبجانب إصلاح النظم التربوية يهتم هذا العلم من الناحية الإصلاحية العملية بكيفية تكوين النشء اجتماعيا ليكونوا مواطنين صالحين ويساهمون في ترقية المستوى العلمي– الأخلاقي والاجتماعي لأمتهم وكذلك في كيفية تكوين المعلمين أنفسهم فأين ما وجد المعلم الصالح وجد الطالب الصالح فتربية المعلم واجبة قبل تربية الطالب ولا يمكن أن يكون الفصل فصلا بالمعنى الصحيح في أي مرحلة من مراحل التعليم إذا لم نخلق فيه على السواء معلما نابها وتلميذاً نابغاً فمن اجتماع الاثنين تخلق إصلاحا تربويا فعالا من الناحية الاجتماعية. ولعل أهم إصلاح تربوي يمثل هذه النزعة العلمية هو الإصلاح الذي وضعه ونفذه دوركايم للتعليم في فرنسا والمشهور بإصلاح سنة ١٩٠٢ فلقد نقل به العقلية الفرنسية من النزعة الميتافيزيقية الكلامية اللفظية السوفسطائية والتفكير الكيفي العتيق إلى النزعة العلمية الواقعية الكمية القياسية التي تفكر وتحقق وتدبر وتنفذ لا التي تسبح فقط في سماء الخيال والأوهام.

أهمية التربية من الناحية الاجتماعية:

التربية اليوم موضوع له أهميته في الأمم الحديثة الراقية للأسباب الآتية:

أولا: إن التربية من الوسائل الفعالة للتنشئة الاجتماعية وربط أفراد المجتمع بتراثهم الاجتماعي وبفضل التربية يولد الفرد مرة ثانية في شكل حضاري بعد أن ولد جسميا في المرة الأولى. والفرد لا غناء له عن المجتمع فهو الذي يكسو له جسمه أولا وهو الذي يكسو له عقله عن طريق

التعليم والتربية ثانيا لأن عقله يولد صفحة بيضاء والمجتمع يخط عليها ما يشاه من مظاهر حضارته الروحية التي هي العلوم والفنون والآداب والفلسفات وغير ذلك. والتربية في المكان الثالث هي التي ترفع الفرد إلى المستوى الحضاري في المجتمع وتشعره أن المجتمع يعلو عليه وأنه أستاذه لأنها تلقنه التجربة الحضارية التي عملت الأجيال المتعاقبة على تهيئتها لرفع الجهل عن عقول الناس.

ثانيا: إن التربية لها الصفة العلمية أي أنها وسيلة للتحرير من رق التقاليد العتيقة والعادات والعرف الذي يرسخ بحمله الثقيل على عقول بعض الناس، فيمنع عنهم حرية التفكير وأصالة الرأي لتقديسهم بعض المبادئ الموروثة بينما التربية الحديثة تبنى على تحكيم العقل والعقل هنا ليس بعقل نظري يشطح في سماء الفكر وإنما هو عقل تجريبي عقل يعتمد على الملاحظة والاستقراء.

وبعدت التربية بهذا كل البعد عن التأثر بالمسحة الدينية كما كان هذا شأن التعليم والتربية في القرون الوسطى في أوربا وبعدت كذلك عن الخرافات الفلسفية التي تفسر الأشياء عن طريق الفروض العقلية فأصبحت التربية اليوم لا ترمي إلى خلق القديس أو الفيلسوف، وإنما إلى خلق المواطن الصالح الذي يعرف أصول العالم ليسيطر عليه ويعرف أصول المجتمع ليعيش موقفا بين مواطنيه وأصبح العالم الطبيعي والعالم الاجتماعي هما مدار المعرفة العلمية الحقة اليوم وأصبحت علوم الطبيعة والعلوم

الاجتماعية هما أهم العلوم من الناحية التربوية فعلى المعرفة بالعلوم الأولى يتوقف التقدم القومي من الناحية الدولية باستخدام الطاقة الذرية والهيدروجينية وعلى المعرفة بالعلوم الثانية يتوقف التقدم من الناحية الداخلية عن طريق الإصلاحات الاجتماعية التي تبغي الاستقرار الداخلي في الأمة والسلام العام من الناحية الدولية كذلك وكل أمة لا تجعل مدار التربية وبخاصة التعليم الجامعي يدور حول هذه العلوم هي أمة متأخرة في مضمار السبق القومي والسبق الدولي على السواء.

ثالثاً: التربية اليوم لم تصبح فقط وسيلة للتنشئة الاجتماعية وبث الروح العلمية والقضاء على الشطحات الدينية والفلسفية العتيقة وإنما أصبحت غاية في ذاتها ولها قيمتها بنفسها فأصبحت علماً مستقلا سواء تأثر هذا العلم بعلم النفس أو بعلم الاجتماع بل أصبحت اليوم أهم فروع علم الاجتماع طراً. وعن طريق التربية دخل علم الاجتماع في السريون لأن دوركايم أول ما درس فيها درس علم الاجتماع التربوي وأن التربية قبل نشوء هذا الفرع لم تبلغ المرتبة التي يعطيها لها علم الاجتماع وإنما ألحقت تارة بعلم الحياة وتارة بالفلسفة وتارة بالدين فلم يكن لها كيان ذاتي ولكن عندما أصبحت فرعا من علم الاجتماع استقلت بنفسها كعلم قائم بذاته وعلى أسس جديدة لم يألفها الباحثون في التربية من قبل ألا وهي الأسس الاجتماعية فكان هذا فتح جديد دفع بالتربية إلى الأمام في صالح المجموع لا في صالح الفرد فقط ولهذا رأينا إنشاء كراسي لهذه المادة في الجامعات

وإنشاء معاهد خاصة بها وشهادات خاصة بها كذلك وكتب ومجلات تعالج هذا الموضوع وقد تصدى للبحث فيها كبار العلماء كتامان ويبسون ودوركايم ورونيه أوبير في فرنسا وبيترز وسميث وستادن وكينمان في أمريكا وإنجلترا.

ولم يقتصر الاهتمام بالتربية على رجال الاجتماع المحدثين، وإنما اهتم لها من قبل آباء الاجتماع فبحثوا أيضاً في التربية كابن خلدون وكونت وهربرت سبنسر في كتابه عن التربية ولذا سنبدأ بالكلام عن وجهات نظرهم أولا ثم نعقب بشرح أهم وجهات النظر المستحدثة في التربية وهي وجهة نظر دوركايم ثم نعرض لوجهة نظرنا الخاصة عن أثر البيئات الاجتماعية في التربية بعد أن ننقد المتحيزين من المفكرين لأثر البيئة الجغرافية في التربية لأننا نرى أن أثرها محدود ومبالغ فيه وإنما الأثر كل الأثر هو للبيئة الاجتماعية في أشكالها المختلفة. ثم نعرض لأثر الأسرة في التربية. ثم نعرض لهدف التربية الاجتماعي وهو تكوين قائد الرأي. ثم نختتم الكلام بأثر التربية نفسها كنظام اجتماعي في النظم الاجتماعية الأخرى لأنه إذا كانت النظم الاجتماعية المختلفة تؤثر في التربية فإن التربية كنظام اجتماعي يؤثر في النظم الاجتماعية الأخرى بدوره.

الفصل الأول

التربية عند آباء علم الاجتماع

أولاً: التربية عند ابن خلدون (١٣٣٢- ١٤٠٦)

إن هدف التربية الأقصى عند ابن خلدون هو هدف ميتافيزيقي يتأثر فيه كل التأثر بأرسطو، لأنه يريد أن يربي إنساناً عاماً لا يرتبط بمكان معين أو بزمان معين أي يربي الإنسان باعتباره إنساناً ينتمي إلى الجنس البشري دون تحديد معين وهذا بناء على وجود ملكية العقل في الإنسان بالقوة ومهمة التربية إظهار هذه الملكة بالفعل وخروجها من القوة إلى الفعل يكون على درجات، الدرجة الأولى يتعلم المتعلم فيها العلوم العقلية التي تساعد في تفهم المدركات عن طريق الحس وهذه يسميها أرسطو بالعلوم الدنيوية كالأخلاق والسياسة والتدبير المنزلي والبلاغة ومختلف الصنائع وهو (أي ابن خلدون) يعجب بأرسطو فيقول عنه ما نصه (وكان أرسطو معلماً للإسكندر ملكهم الذي غلب الفرس على ملكهم وانتزع الملك من أيديهم وكان أرسخهم في هذه العلوم قدما وأبعدهم فيها صيتا وكان يسمى بالمعلم الأول فصار له في العالم ذكرا.

والدرجة الثانية أرقى من هذا بكثير وتكون بتعلم العلوم النظرية مثل ما بعد والطبيعة والرياضيات والتاريخ الطبيعي، وهذا لأن النفس البشرية تنطوي على عقلين عقل منفعل يهتم بالأمور الجارية في هذا العالم وعقل فاعل يهتم بالأمور النظرية وتفهم منطق الوجود بوجه عام. فالعلم والتعليم

طبيعي في البشر عند ابن خلدون ذلك لأن الفكر الذي تميز به الإنسان عن سائر الحيوانات بدفعه إلى تفهم الأشياء وهذا الفهم لا تقدر عليه المخلوقات التي هي دونه وهي الجمادات والنباتات والحيوانات لأنها تتصف بالهيولي والشكل وبالحس والحركة والغذاء وهي مظاهر يشترك معها الإنسان، ولكنه ينفرد بعد ذلك بالعقل بنوعيه. والعقل هنا يختلف عما هو عند سقراط أو أفلاطون من وجود المعارف فيه بالفطرة ويمكن توليد الأفكار منه بالمناقشة والجدل والحوار وإنما هو يخضع (ابن خلدون) أيضاً هذه المرة لأرسطو، فيرى الإنسان يستقرئها وتأتيه من الخارج ومن هنا أهمية التعليم وضرورة التربية، للإنسان فهو محتاج بحكم أنه حيوان سياسي أي اجتماعي إلى معرفة غيره بل إن الغرض العملي النفعي للتعلم والتربية عنده يسبق الغرض النظري التجريدي ولذا كان تعلم الصنائع وآداب المعاملة أسبق عنده وضروري ليتعاون الإنسان مع غيره في المجتمع فالتربية إذن ضرورة اجتماعية تمهيد لضرورة إنسانية هي أن الإنسان حيوان عاقل فالإنسان مضطر إلى تحصيل المعارف لأنها على حد تعبير ابن خلدون «ليست عنده وإنما هي في المجتمع عند أهل الجيل السابق» فهم أساتذة أهل الجيل الناشئ ويكون التعليم عن طريق التلقين أي أن التربية الشفاهية لها أهميتها عند ابن خلدون.

وهذا التلقين يكون بالتدريج والمران فالعلم يقوم على تعود التفكير في الأمور العقلية أولا ويقوم بعد ذلك على العشق والتشويق إلي أخده من

الأوائل وبخاصة من الأنبياء فهم في نظره أعلم خلق الله ثم يأتي بعد ذلك من يسميهم بالأئمة وهم خلفاء الأنبياء ثم من يسميهم بالعلماء التحريرين وهم أهل الحذق في العلم والتفنن فيه لهم ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده أو الوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. (المقدمة ص ٣٧٥).

إن التربية عند ابن خلدون مهنة لا تقوم على الهواية وإنما على الاحتراف لأن الاحتراف يوجب الانقطاع فهي صنعة من الصنائع في المجتمع البشري وتتطلب هذه الصناعة أسلوباً خاصاً لكل من يتصدى لها، ومعنى هذا أن المعلم يجب أن يكون ماهراً متصدراً في مادته له إصالة فهم ورأى فيه ونتطلب لذلك العمران البشري وتقدم الصنائع الأخرى فهي صناعة مدنية لا نجدها في البادية وإنما في المدن والحضر وتتطلب المجالس العلمية التي ترمي إلى «فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة» في المسائل العلمية، أي أن التربية يجب أن تكون كلامية شفاهية أصلا وتتطلب عدم الحفظ وحشو الدماغ وإنما يجب أن تقوم على ملكة التصرف وتتطلب الانقطاع بحيث يدعو ابن خلدون إلى السكن في المدارس أي أنه يحبذ نظام الداخلية في التعليم وتتطلب تحديد مدة معينة على ألا يكون التعليم من المهد إلى اللحد وهو يرى أن المدة في البلاد المتأخرة في مستواها التعليمي تبلغ نحو ستة عشر سنة كما كان الحال في بلاد المغرب في زمانه وفي البلاد الراقية نسبيا تبلغ نحو خمس سنوات كما كان الحال في تونس في زمانه كذلك ويرى في هذا الحد الأدنى لمدة التعلم.

ويرى ابن خلدون أن من أسباب تأخر التعليم تناقص العمران والفتح والغزو والانصراف إلى تحصيل المعاش والأزمات الاقتصادية وعدم كياسة الفطرة بألا تكون النفوس ناطقة وكذلك الأقاليم الحارة التي تنحرف فيها الأمزجة ولكن هذا لا يمنع من أن القدرات الإنسانية في حد ذاتها واحدة من مكان لآخر ومن زمان لآخر فالإنسان هو الإنسان وأهل البادية ليسوا أقل ذكاء من أهل الحضر. ومنهم من هم أشدو أحد ذكاء من أهلي الحضر وهذه فكرة تجدها عند ديكارت من أن القدرات النفسية واحدة عند سائر الناس وأن الظروف الخارجية الاجتماعية والجغرافية هي التي تخلق التفاوت والتمايز فيها.

وهذا التمايز عن طريق التعليم والتربية لا يراه ابن خلدون ترفا كما يتوهم بعض الباحثين عندما يقارنوه بجان جاك روسو وإنما يراه ضرورة لما فطر عليه الفرد من أنه حيوان عاقل ولما فطر عليه كذلك من أنه حيوان سياسي اجتماعي يمكن أن يعيش في مدن وحضر ويرى أن التعليم والعلم والتربية لا تثبت في مكان واحد وإنما هي تزدهر وترتقي أينما ازدهر العمران والحضارة ومن هنا لزمت المهاجرة في سبيل العلم وهي وسيلة من وسائل التربية والتعليم فلابد من الرحلة في طلبه إلى الأمصار المتبحرة. ويرى أن الأمصار والمدن الكبرى أوساط كلها الترف والكماليات وكلها المفاسد وانحطاط الأخلاق يسعى الناس فيها وراء الشهوات واللذات.

ولكثرة مطالهم في الحياة وصعوبة إشباعها يلجؤون في ذلك إلى الرذائل لتحقيقها بالتحايل والكذب والملق والزلفى.

فالتربية في البيئة الحضارية محاطة بهالة من الفساد والشرور ولهذا ينصح ابن خلدون المتعلم إلى الانتباه إلى هذا الأمر وأن يقاومه لأن السعي وراء المادة والترف مفسده للمرء كل مفسده. ولهذا تقوم التربية عنده على عزة النفس والشرف وعلى القناعة والزهد لأن أجور أصحاب الفكر ليست مرتفعة وإنها تشبع الضروري فقط من الحاجات فالعلم إذن يطلب لذاته لا للتجارة أو زيادة الثروة وإنما هو شرف للإنسان ونضوج لطبيعته العاقلة وقليلون هم اللذين يهتمون بطبائعهم الشريفة لأن للبدن والشهوات الأثر الأكبر في عامة في المدن، ولهذا وضع ابن خلدون المقام الأول للعلوم النقلية وهي العلوم الدينية ثم لعلوم اللسان وهي العلوم المساعدة للعلوم السابقة وخاصة وأن القرآن الكريم نزل بالعربية ثم تأتي في المقام الأخير العلوم الفلسفية. لما تنطوي عليه من السفه والكفر والإلحاد. يقول في ذلك ما نصه «ثم كان من بعده (أي أرسطو) في الإسلام من أخذ بتلك المذاهب واتبع فيها رأيه حذو النعل بالنعل إلا في القليل وذلك أن كتب أولئك المتقدمين (من الفلاسفة) لما ترجمها الخلفاء من بني العباس وبخاصة (المأمون) من اللسان اليوناني إلى اللسان العربي تصفحها كثير من أهل الملة وأخذ من مذاهبهم من أضله الله من منتحلي العلوم وجادوا عنها واختلفوا في مسائل من تفاريعها (ص ٤٧٥ المقدمة).. فليكن الناظر فيها

متحرزاً جهده من معاطبها وليكن نظر من ينظر فيها بعد الامتلاء من الشرعيات والأطلاع على التفسير والفقه ولا ينكبن أحد عليها وهو خلو من هموم الملة فقل أن يسلم لذلك من معاطبها والله الموفق للصواب وللحق والهادي إليه وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله (المقدمة ص ٤٧٨).

ثانيا: التربية عند أوجست كونت: (١٧٩٨- ١٨٥٧)

يعتقد بعض المؤلفين أنه يصعب أن نجد لكونت آراء في التربية لأنه لم يكتب بتوسع فيها على طريقته المتبحرة في فلسفة العلوم وفي علم الاجتماع وفي الإصلاح الاجتماعي ولذا يهمل أغلب من كتب عنه لهذه الناحية ولم يعرضوا إليها في كتبهم ولكن أوجست كونت في نظري أدرك أهمية التربية كموضوع له خطره الاجتماعي والإصلاحي فقال في كتابه: (محاضرات في الفلسفة الوضعية) الطبعة الثانية سنة ١٨٦٤ في الجزء السادس ص ٧٧ ما نصه: «إن التربية موضوع عظيم لم يدرس إلى الآن دراسة منظمة» وقد وعد أن يهتم بها ويصدر فيها كتاباً خاصاً ولكنه مات قبل أن يحقق وعده ومع ذلك وضع الخطوط الرئيسية لهذه التربية في كتابه الأشهر الذي يلخص سائر تفكيره وهو كتاب «التفكير الوضعي» طبعة سنة ١٨٩٨ ص ١٢١– ١٤٢.

يرى كونت أن التربية تخضع للتطور الطبيعي العام للإنسان وهذا التطور عنده مر في حالات ثلاث هي مراحل قانونه المشهور بقانون

الحالات الثلاث الحالة الأولى يسميها الحالة الدينية والثانية الميتافيزيقية والثالثة الحالة الوضعية وحسب هذا القانون خضعت تربية الفرد أول ما خضعت للتأثيرات اللاهوتية فكانت تربية دينية وأصبح الدين بهذا أهم الظواهر الاجتماعية لأن سائر الظواهر الأخرى تخضع له وهي تربية بنيت على الخوف من الأرواح الخفية وتتطلب الخضوع والاستسلام لإرادات أعلى من إرادة الإنسان وملئت نفوس الناس بالخرافات والأساطير فأصبحوا يفكرون بمخيلتهم لا بعقولهم وانتاب هذه العقول الغموض والإبهام وأصبح الإنسان مسيراً في دنياه لا يملك أمر ما يدور حوله.

ولم تكن التربية وسيلة لتحرير الإنسان وإنما وسيلة لتكبيل ورسم وسائل خضوعه لعادات وعرف وتقاليد الأديان السائدة فهي تربية تلحق الإنسان بماضيه لا بحاضره أو بمستقبله فهي تربية رجعية تأخرية قضت على كل ما في الإنسان من قدرات نفسية وفكرية ولهذا عاشت الإنسانية قرونا تئن وتتنهد من هذه التربية لأنها فرضت المذلة والعبودية على الإنسان لرجال الدين ولرجال السياسة فهي تربية استبدادية أوتوقراطية جردت الإنسان من كل فضائله ونظرت إليه كمخلوق تابع ومخلوق مخطئ بطبيعته ومخلوق قاصر لا يمكن أن يبتكر أو يخلق أو يجدد. وإنما عليه تقديس الأصنام من كل نوع سواء كانت مادية أو إنسانية أو خرافية وهمية لا وجود لها ولكن سنة التطور الإنساني هي التقدم والرقي ولهذا خطت

الإنسانية ومظاهرها ومنها التربية إلى الأمام في العهد الثاني وهو العهد الميتافيزيقي.

والتربية الميتافيزيقية تربية لا تعتمد على المخيلة والخوف والماضي وإنما على العقل والحرية والحاضر فقيمة الإنسان لا بإيمانه وإنما بعقله ولذا عرفه أرسطو بأنه حيوان عاقل ولهذا تعرفه التربية كيف يستعمل عقله ويروضه بأساليب العلوم المختلفة وهذه الأساليب على نوعين أسلوب عملي وأسلوب نظري والعملي أسبق عن أرسطو من النظري ويمهد له ومن العلوم العملية الأخلاق والسياسة والتدبير المنزلي والبيان ومن العلوم النظرية الرياضيات والطبيعة وما بعد الطبيعة والتاريخ الطبيعي وهذه العلوم من شأنها أن تحرر الإنسان نفسياً فتبعده عن الخرافات والأوهام التي غرق فيها في العهد الديني وتجعله يتحرر من جسمه بالأعراض عن اللذات والشهوات ولا يأخذ منها إلا ما يتمشى مع العقل فاللذات والشهوات لا قيمة لها في ذاتها وإنما هي تتوج المجهود الموفق للإنسان في الحياة ومعنى هذا اهتمام الإنسان بحاضره فليس الغرض من التربية الفلسفية التعبد في صوامع على الطريقة الدينية وإنما الحياة تكون في المجتمع والتمتع حسب العقل بما فيها من الذات شريفة ومشروعة.

فالتربية تحولت في هذا العهد من الماضي إلى الحاضر وإلى الاهتمام لا بعالم الآخرة أي بعالم وهمي فرضي من خلق مخيلات رجال الدين وإنما بالحاضر أي بالدنيا التي نعيش فيها والمجتمع الذي نحيا فيه وللإنسان أن

يفكر في الحياة وفي خالقها وفي الروح. هذه الأمور التي منع بعض الأديان التفكير فيها أو التعرض لها وفي هذا العهد الميتافيزيقي عند أوجست كونت نلاحظ كثيرا من التحرر من هذا الرق الديني والاتجاه إلى حرية العقل والفلسفة. ولهذا نرى أفلاطون مثلا يهتم بتعليم الموسيقى في كتابه (الجمهورية وبتعليم السياسة لقيادة المجتمع والتحكم فيه ويقسم العمل بين طبقات المجتمع لإمكان استغلال خيرات الأرض التي يعيش الناس عليها ولإمكان حمايتها عن طريق ما سماه بطبقة الكادحين في الأرض وبطبقة الجند وطبقة الفلاسفة. والشيء المهم أن التربية في العهد الثاني عند كونت أصبحت تربية مدنية هدفها المجتمع والعالم الخارجي لا عالم الآخرة ووسيلتها العقل لا الإيمان وأساسها الوضوح والتعليم لا الإبهام وخضوعها لطبقة احتكارية هم رجال الدين. ثم تأتي بعد ذلك التربية العملية في العهد الوضعي وهي تربية تمثل رقيا وتقدما بالنسبة للتربية الفلسفية من الجوانب الآتية:

أولا: التربية الفلسفية بنيت على العقل الخالص بينما التربية العلمية بنيت على العقل الاستقرائي الواقعي.

ثانياً: والتربية الفلسفية وتربية أرستقراطية بينما التربية العلمية الكونتية تربية شعبية.

ثالثاً: والتربية الفلسفية تربية عامة وغرضها تعليم سائر فروع العلوم بينما التربية الموضعية العلمية تقوم على التخصص.

رابعاً: والتربية الفلسفية كان موضوعها معارف، «ولا أقول علوم» تجريدية أي أساسها الميتافيزيقا والمنطق الصوري بينما التربية تدرسة الوضعية غرضها تحديد القوانين والإصلاح العملي في ميادينها المختلفة حسب هذه القوانين ولنشرح كل هذا.

أولا: لو أستعرنا لغة كونت نجد أن التربية الفلسفية تربية إستاتيكية أي تربية فوتوغرافية ويا ليتها تمثل واقعا معينا وإنما هي صورة خيالية من خلق أوهام الفلاسفة كتلك التربية التي يضعها أفلاطون في جمهوريته فهي تربية من تصميم العقل الخالص وهي فرض نظري وهمي وضع مرة ليبقى أبد الدهر كذلك لا يتغير فهي تربية استقراريه بدية بينما التربية عند كونت تربية استقرائية أي تخاطب الواقع والواقع يقول إن الأمور الإنسانية لا تثبت على شكل واحد كما يتوهم الفلاسفة وإنما هي تتغير من وقت لآخر ولذا وجب أن يكون هناك استقرار تاريخي كي تكون التربية علمية لتحديد تطور مراحلها وكيف يتغير هذا التطور في حقبات التاريخ المختلفة. ومن هنا كان الفهم الوضعي العلمي للتربية فهما ديناميكيا أي فهما تطوريا حركيا لا سكونيا على طريقة الفلاسفة.

ثانياً: التربية الفلسفية تربية أرستقراطية لأنها وضعت للأحرار من اليونانيين أما الطبقات المستبعدة التي تعمل بيدها فلم تخلق لهذا الترف العقلي ومن هنا أقر فلاسفة اليونان وبخاصة أرسطو الرق وقسم أفلاطون من قبله الناس إلى معادن مختلفة فالتربية عندهم ليست لكل الناس وإنما

للسادة منهم فقط بينما كونت كان فقيراً وكان من صميم الشعب وعاش بعد الثورة الفرنسية التي أقرت حقوق الإنسان فانتصر للطبقات الفقيرة والتربية عنده يجب أن تكون شعبية وللعمال الكادحين الذين يقومون بالأعمال المنتجة في الأمة وقال بإنشاء الجامعات الشعبية وفضلها على الجامعات الأكاديمية وغرض الجامعات الأولى (الشعبية) ترقية الذوق العام ورفع المستوى الثقافي واكتشاف الكفايات الطبيعية بين طبقات الشعب.

ثالثاً: التربية الفلسفية غرضها تثقيف العقل بشكل متسع فعلى الإنسان أن يلم بالفلسفة كانت قديما هي مجموع المعارف الإنسانية نظرية وعملية وكان الغرض من ذلك هو الوصول إلى السعادة العملية الدنيوية عن طريق العلوم العملية والسعادة القصوى عن طريق المعارف النظرية. فالغرض هنا غرض أخلاقي مترف بينما التربية العلمية الوضعية تقوم على التخصص أي على إتقان فرع معين من المعارف والغرض من ذلك غرض مهني هو مليء وظيفة معينة لها أهميتها في المجتمع وهكذا لحكم قانون تقسيم العمل الذي تخضع له الحياة الاجتماعية في المجتمعات الراقية اليوم وخاصة منذ قيام الثورة الصناعية.

رابعاً: التربية الفلسفية من حيث الموضوع كان أساسها ما بعد الطبيعة وطريقتها في التفكير هي المنطق الصوري. وما بعد الطبيعة تبحث في الموجود من حيث هو موجود بناء على صفات أربع هي الهيولي- والصورة- والسبب الفاعل- والسبب الغائي. وهذه تحديدات فكرية

نظرية تبتعد عن العلم وتبني المعارف الإنسانية على فروض شخصية كذلك المنطق الصوري يضع المقدمات الفرضية ليستخرج النتائج الاستنباطية. والتي تخطيء إذا أخطأت المقدمات فأساسه دورة فكرية كلها تحصيل الحاصل كقولنا كل رجل يموت- وسقراط رجل- فسقراط يموت.

ويدل هذا على أنها تربية كيفية لا كمية بينما التربية العلمية الوضعية من حيث موضوعها تقوم على تدريس العلوم الأساسية وهي ستة في نظر كونت وهي: الرياضيات- والفلك- والطبيعة- والكيمياء- وعلم الحياة- وعلم الاجتماع وهذه العلوم في ترتيبها تذهب من البسيط إلى المركب وكل علم لاحق في هذا التقسيم يتطلب العلم السابق له فهي علوم مترابطة وعلوم كمية تعد وتقيس وتصف ولا تهتم باللفظ والتعابير والكلام وإنما تدرس الواقع دراسة إحصائية معملية تجريبية وعن طريق استعمال الآلات.

كل هذا لتحديد قوانين ظواهر هذه العلوم المختلفة التي هي العلاقات المستديمة التي تربط بين الظاهرات في كل منها. وهذه العلوم لا تقف عند الحد النظري وإنما تتطرق إلى العمل والتطبيق والإصلاح عن طريق استخدام والاستعانة بالقوانين ومن هنا سيطر الإنسان على العالم المادي وأمكنه القيام بإصلاح المجتمع والرقي بمستواه الأدبي والأخلاقي أي من حيث رقي عاداته وعرفه وتقاليده فالتربية العلمية الوضعية ترمي وتهدف إلى الرقي العقلي عن طريق معرفة الحقائق معرفة استقرائية والرقي

الأخلاقي والاجتماعي عن طريق الإصلاح باستخدام القوانين العلمية كما يقول أوجست كونت.

ثالثاً: التربية عند هيربرت سبنسر (١٨٢٠- ١٩٠٢)

كتب هيربرت سبنسر كتابا عن التربية وهو وإن لم يطل فيه إلا أن كتاباته فيه تناولت النواحي الجوهرية الأساسية في هذا الباب. فمن ناحية أساس التربية عنده أراد أن يبنيها علم النفس ولكنه وجد أن هذا العلم في زمانه لم ينضج بعد ودراساته ناقصة، ولا يمكن الاعتماد عليها ولهذا ذهب يتأثر بعلم الحياة الذي كانت له السيطرة والسيادة في التفكير العام إبان القرن التاسع عشر. والتربية حسب هذا الاتجاه تصبح وسيلة لمساعدة الإنسان للتغلب على صعاب الحياة فأساسها نفعي وهو الصراع والنضال في سبيل التوفيق الفعلي العلمي في الحياة الجارية، ولهذا يحارب سبنسر الترف في التربية فهذا مفسد لها ويجعلها نظرية وشكلية. والتربية عنده يجب أن ترتكز على ما هو مفيد ونافع وضروري وهذه النظرة المنفعية للتربية تجعله يتمشى وينسجم مع التراث الفكري الإنجليزي العام الذي يتصف بهذه الصفة في فهم المعارف الإنسانية وفي فهم هذا العالم وفي فهم أصول الأخلاق وكذلك في فهم أصول التربية.

ومن وسائل الترف التي تفسر التربية عنده دراسة اللغات وبخاصة اللغات القديمة كاللغة اليونانية واللاتينية فهو يعتبرها سخافات تعليمية وحشو لعقول الطلبة بلا طائل وكذلك دراسة التاريخ وبخاصة التاريخ

القديم الذي يبعد الطلبة عن المجال الحيوي لواقع العالم ولواقع المجتمع البشري الذي يعيشون فيه ويحشو رأسهم بتواريخ المواقع الحربية وميلاد ووفيات الملوك والأمراء وغيرهم من القادة. وكذلك هو ضد تعليم الموسيقى وغيرها من الفنون الجميلة. فالطالب عنده يجب أن يعلم للسيطرة ولسيادة العالم وللتعامل بكل توفيق مع غيره في المجتمع من الناحية الأدبية والمادية وكذلك يجب أن يتعلم العلوم التي تساعده على النجاح في التجارة وفي الصناعة ليكون سعيداً موفقا في حياته العملية وليكون شخصا له قيمته في الحياة العامة.

إن السعادة التي تنشدها التربية عند هيربرت سبنسر ليست بسعادة قصوى كالتي نجدها عند أرسطو وإنما هي سعادة عملية تجعل الإنسان يحيا حياة مليئة كلها القوة والإنتاج حياة تامة كاملة فاعلة وهذه الحياة تتطلب من الإنسان أن يبذل نشاطاً ومجهوداً متنوع الأبواب وهو يرى أن أهم أبواب النشاط الإنساني هي ما يأتي بترتيب تصاعدي:

أولاً: النشاط الشخصي الذي يبذله الإنسان للمحافظة على حياته الذاتية من الناحية الجسمية والعقلية فهذا النشاط أساسي لأنه الشرط الأول لكل أنواع النشاط التي تأتي بعد ذلك.

ثانياً: وهناك النشاط المهني وهو النشاط الذي يكتسب به الفرد قوته وبه يملأ وظيفة معينة في المجتمع وهو وسيلته للسعادة المادية لأنه عن طريقه ينتج فعلا ويكافأ مادياً على هذا الإنتاج.

ثالثاً: الناشط العائلي وهو الناشط الذي يبذله الإنسان ليكون عضواً نافعاً ومفيداً في محيط الأسرة من حيث مثلا أن يكون أباً صالحاً يعرف كيف يدعم حياة أولاده مادياً وأدبياً لتغذيتهم جيداً وتربيتهم تربية أفضل.

رابعاً: وهناك النشاط الاجتماعي والسياسي وهو أساس المعاملات مع الغير في المجتمع ومع الدولة التي تعيش تحت كنفها الإنسان.

خامساً: وأخيراً هناك النشاط الجمالي فهو نشاط يتوج الحياة الإنسانية وهو نشاط خاص بأوقات الفراغ التي تبقى فعلا بعد مجهودات العمل والمشاغل المنتجة. هذه الأوقات يجب أن تملأ بما يرفه عن الإنسان من متاعبه وخاصة بالفنون الجميلة والآداب.

وهذه هي نواحي النشاط الإنساني التي يجب أن تقويها وتدعمها التربية ليجمع الإنسان بين الصفات الآتية.

(١) أن يكون شخصاً صحيحاً سليماً من الناحية الجسمية والعقلية.

(٢) وشخصاً عاملاً لا عاطلاً أي له مهنة معينة.

(٣) وشخصاً له أهميته العائلية.

(٤) وشخصاً له مركزه الاجتماعي والسياسي.

(٥) وشخصاً له ذوقه المرهف.

ولكي تحقق التربية هذه الأهداف يجب أن تعتمد على العلم ويريد به الدقة وهذه تكون ملازمة للتربية المنزلية كما تكون أيضاً في التربية المدرسية

فالأم يجب ألا تلقن أولادها الخرافات والأوهام وإنما يجب أن تفيدهم بمعلومات دقيقة في هذه النواحي ولهذا التربية المنزلية لها أهميتها عنده وللمرأة أهمية كبرى في هذا المضمار والتربية الصحيحة تبدأ في المنزل.

أما المدرسة فيجب أن تهتم بهذه النواحي الخمس في الإنسان كي يجابه الحياة في قوة ويعرف كيف يحيا حياة مليئة كلها السعادة ولهذا يجب أن يعلم ما يقويه من الناحية الشخصية كمبادئ الصحة ووظائف الأعضاء لأنه من العار عند هيربرت سبنسر أن يجهل الإنسان طبيعة جسمه فالتربية يجب أن تهتم كل الاهتمام بالناحية الجسمية وبخاصة بالألعاب الرياضية والألعاب المسلية الجسمية ذلك لأن التاريخ يثبت أن الأجناس البشرية التي كان لها شأن فيه والتي سيطرت على غيرها كانت على قدرة فائقة من الناحية البدنية. وأن عيب التربية في زمانه أنها تهمل هذه التربية الجسمية وتهتم كل الاهتمام بالتربية العقلية فقط مع أن المحافظة على الصحة من أهم الواجبات.

فيجب إذن أن تهتم المدرسة بتغذية التلاميذ وبملبسهم وحركاتهم قدر اهتمامها بتربيتهم العقلية العلمية. وإنه من العار حقا في نظر سبنسر أن يهم الفلاح في الريف وكذلك العامل في المدن بصحة ما عندهم من حيوانات ويعرفون أنواع المأكولات التي تقويهم من الناحية الجسمية فيهتمون مثلا بتربية الخنازير ويعلفون الخيول لكسب سباق الديربى، ومع ذلك نجدهم يجهلون وسائل التنشئة الصحيحة لأطفالهم وبخاصة الرجال

منهم ويكلون أمر تربية أطفالهم إلى النساء فقط وإلى العجائز منهم الجاهلات الثرثارات. لهذا وجب على المدرسة القضاء على هذا النقص وهذا الإهمال وتعليم الأطفال الذكور أهمية الجسم وطرق تقويته وهذه مهمة قومية في نظره لأن التقدم القومي من أولى دعاماته قوة البدن وأن صحة الجسم هي أساس سائر أنواع التربية الأخرى.

ثانياً: التربية العقلية: إن موضوع هذه التربية هو تعلم العلوم المختلفة وبخاصة ماله أهمية فائقة في الحضارة الغربية ويذكر منها الرياضيات فهي أساس التفكير العام الذي يصدق في كل مكان وفي كل زمان لأن الأعداد والأرقام على الحياد دائما تعبر عن الحقائق دون تحيز أو ميول فهي تمثل الروح العلمية الحقة ولها أهميتها في التعبير عن القوانين العلمية. ثم يذكر الميكانيكا وهو علم مهم من الناحية الحضارية الحديثة لعلاقته بالآلات من حيث صنعها وإدارتها واستخدامها في الإنتاج فالآلة اليوم هي أساس الحضارة القائمة وعليها ترتكز الحياة الاقتصادية التي هي محور الحياة الاجتماعية كلها في المجتمعات الأوربية. ثم يذكر علم الطبيعة ثم علم الكيمياء فالأول يوقفنا على طبائع المواد والثاني يوفنا على أصول خلط هذه المواد وكلا العلمين لا بد منهما في الحياة الحضارية الغربية لأن الصناعة تستهلك أنواع مختلفة من المواد وتشكل هذه المواد في أشكال تعتمد على أًول الكيمياء. ثم يذكر بعد ذلك العلوم الاجتماعية فقد أصبح لها أهميتها في العصر الحديث فعليها يقوم الإصلاح الاجتماعي ولما لها من

صلة وثيقة بالتجارة والسياسة اللتان من أهم مظاهر الحياة الاجتماعية حاليا.

ثالثاً: المدرسة يجب أن تهتم بتعليم النشء لمهنة معينة، فليس التعليم مظهر من مظاهر الترف وليس بشيء كمالي وإنما هو ضرورة حيوية لتساعد الإنسان في كسب قوته يومه في الحياة الجارية وليشغل وظيفة معينة في المجتمع ولهذا وجب أن يكون هناك نوعان من التعليم ونوعان من المدارس: مدارس مهنية تعلم الصنائع العملية التي تتطلبها حياة الصناعة وحياة التجارة في الأمم الراقية. وتعليم ومدارس نظرية لتعليم العلوم السابق الإشارة إليها.

رابعاً: المدرسة يجب أن تهتم بتعليم المرأة فالمرأة عنده كما عند أوجست كونت عنصر مهم من الناحية الاجتماعية لأن كيان الأسرة يقوم عليها من حيث تربية الأطفال قبل مرحلة المدرسة وفي أثنائها كذلك لأن المرأة في عهده كانت على جهل مريع وبخاصة فيما يتعلق بتربية الأطفال كما يذكر ولا يمكن علاج هذه المشكلة إلا في المدرسة فهي المسئولة عن رفع هذا الجهل عن المرأة حتى تتخرج بعد تعليمها تعليما جسمياً وعقلياً ومهنياً واجتماعياً وجمالياً لنكون أستاذه في المنزل بالنسبة لأولادها ومن حولها من الأطفال فالمرأة هي المعلم الأول في المجتمع.

خامساً: يجب أن تهتم المدرسة بتعليم علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية ذلك لأن هذه العلوم تخرج الإنسان من الاتجاه النظري إلى

الاتجاه العملي وتقربه من الحياة التي هي الغرض الأساسي للتربية والتعليم فبجانب العالم المادي والعالم العقلي الذي تهتم به التربية إلى عهده هناك عالم جديد هو عالم الاجتماع والعلوم الاجتماعية وهي كفيلة بتحقيق الهدف الرابع للتربية من أن يكون للإنسان أهمية اجتماعية وسياسية.

سادساً: كذلك يجب أن تهتم المدرسة بالتعليم الجمالي فالفنون الجميلة تهذب الذوق العام وترهف الحس وهي ضرورية للترويح عن النفس بالنسبة لجو الصناعة الخانق في الأمم المتحضرة القائمة فهي ضرورة نفسية لتفريج الكبت الحضاري الذي يحرم الإنسان من الطبيعة لأن الإنسان طوال يومه مرهق بالأعمال في داخل المصانع والمتاجر وهذا ما يوجب الملل والضيق والسخط ولا يفرج عن الإنسان إلا الفنون الجميلة فيجب أن تعلمها المدرسة له ليعشق بعضها فيروح عن نفسه في أوقات فراغه. والهواية في هذا الباب لا تكفي وإنما هي ضرورة تعليمية ولهذا يجب أن تعلم الفنون لتخلق الميل إليها وتعوضه عن الاتصال بأحضان الطبيعة.

سابعاً: يجب على المدرسة الاهتمام بالتربية الأخلاقية، وهنا نلاحظ أن تعليم العلوم يصعب عنده أن يلازمه الارتقاء الأخلاقي ولهذا وجب تعليم الأخلاق بينما نجد مثلا عند ديكارت أن تعليم العلوم والمعارف النظرية يتضمن ارتقاء للأخلاق والمعاملات بين الناس فالشخص العالم شخص فاضل في الوقت نفسه بينما هيربرت سبنسر لا يقر هذه الضرورة فقد يكون الإنسان متعلماً وليس على خلق عظيم، ولهذا وجب إنشاء

تعليم أخلاقي بالذات يكون على قدم المساواة وله نفس الأهمية ما لتعليم العلوم عامة فتعليم هذه العلوم لا يغني عن تعليم الأخلاق.

ونلاحظ كذلك أن سبنسر يختلف عن جان جاك روسو فهذا الأخير يعتقد أن الإنسان خير بالسليقة والطبع والفطرة ولا لزوم لتعليم ولا للتربية الأخلاقية، بينما هيربرت سبنسر على عكس ذلك يرى أن الإنسان مسيء بطبعه وجارح بفطرته ومعتد بسليقته ويميل إلى الاعتداء والصراع والنضال في الحياة ولهذا يميل سبنسر إلى التشاؤم لا إلى التفاؤل ويشبه الكفل الزنجي وبالرجل المتأخر من الناحية الجسمية ومن الناحية الأخلاقية، فهو أفطس الأنف سميك الشفاه منحرف العيون ضيق الجبهة يميل إلى الكذب والسرقة والقسوة وهو دائما غاضب وأناني ومعتد ومن هنا وجب قيام تربية أخلاقية تحول الطفل من الأنانية والصفات المتقدمة إلى الغيرية ومن الجموح إلى الطاعة وهو لا يبني التربية على الردع والقوة كضرب الطفل ليمتثل وإنما على اللين والحيلة والسياسة وذلك بإفهامه خطأه وأسباب ضلاله والسبل الواجب اتباعها ليضل إلى الخير والفضيلة وينصح في الحالات الشاذة التي لا ينصاع فيها الطفل إلى صوت العقل وطرق الإقناع إلى العقاب.

ويراه على نوعين: عقاب مادي يكون بالحرمان مما يشتهيه الطفل وما يرغب فيه ويقبل عليه وبالتأنيب والزجر ليدرك عدم رضا من حوله عنه فيأسف لما وقع منه وهذه طريقة أدبية الخلق الوازع النفسي الداخلي عنده، ولهذا يجب على المدرسة ألا تلجأ في عقابها التلاميذ إلى طرق قاسية

فهذه الطرق ضد التربية الأخلاقية وتثبت الجريمة والخطأ وتغرسهما في نفس الطفل، ولهذا وجب على المعلمين أخذ تلاميذهم بالرفق وإفهامهم أخطائهم والطرق للتخلص منها وإثابة المستقيم منهم فهذه طرق محببة لفعل الفضائل والواجبات ومبعدة للمتعلم عن الرذائل والشرور. فغرض هذه التربية إذن القضاء على الغرائز الوحشية التي في الإنسان بطبيعته وتركيب الغرائز الحضارية فيه- أما إذا جنح الكفل ولن يستجب إلى النصيحة واستمر في انحرافه فيجب استعمال القسوة معه في هذه الحالة حتى يتأدب ويرجع عن غيه، وينصح سبنسر بالإقلال من ذلك لأن غرض التربية عنده هو خلق شخص حر له وجدان ذاتي وضمير حي يدرك خطأه من نفسه ويعالجه بنفسه لا خلق عبد يخضع للقوة والخوف والسيطرة فالطفل يجب أن يكون سيد نفسه.

نقدي للتربية عند آباء الاجتماع

نقد التربية عند ابن خلدون:

إن التربية عند ابن خلدون تبتعد كل البعد عن الروح العلمية التي يقول بها علم الاجتماع اليوم. ذلك لأن المتعلم الذي يربيه إنسان عام ينتمي إلى الجنس البشري إطلاقا. لا يجده زمان معين ولا مكان معين. فهو إنسان ميتاً فيزيقي. ومع أن ابن خلدون عاش في القرون الرابع عشر للميلاد إلا أنه يفكر بعقلية مفكري اليونان في العهد القديم وبخاصة بعقلية أرسطو كما رأينا. مع أن التربية من ناحية علم الاجتماع يجب أن تكون

نسبية وهي ليست دائما بالوضع نفسه ولا يمكن أن تربط على شكل واحد مؤبد لا يتغير. فهي كما سنرى في الجماعات التاريخية غيرها في الجماعات الراقية.

ثم أنه يتحدث عنها وينزع في حديثه النزعة الأرستقراطية ذلك لأن التربية عند ابن خلدون لم توضع لعامة الناس والشعب وهم الأغلبية الساحقة في المجتمعات البشرية. وإنما هي تربية خاصة بالمقتدرين من طبقة معينة هي طبقة الموسرين الذين يسكنون الأمصار والذين يمكنهم البذل والعطاء في تعلم المعارف. والذين يمكنهم أن يقوموا بالرحلة والتنقل من مكان إلى مكان في سبيل طلب العلم واقتناء الكتب والمؤلفات وما أندرها في زمانه للاطلاع وإشباع شهوة حب المعرفة. والذين لهم المقدرة على ما تتطلبه التربية من نظام داخلي والسكن في دور العلم بمصاريفه الباهظة. ويتضح من كل ما تقدم أن الوسائل التربوية التي يقوم بها ابن خلدون لا تساعد في نشر العلم والمعرفة بين الناس وإنما هي تحصرها في طائفة معينة ودائرة مغلقة تتميز بالثروة والغني والجاه عن غيرها من طبقات المجتمع.

فأغلب الناس غير قادرين على دفع مصاريف التعليم وغير قادرين على تحمل ما يتكلفه الارتحال وصعابة لسوء المواصلات في زمانه في سبيل تحصيل المعارف. وغير قادرين على شراء الكتب والمؤلفات المتعددة للتبحر في العلم لأن الطباعة كانت صناعة مرهقة تتكلف كثيراً إذ كانت تؤدي على الحجر وأغلب الكتب كانت تنسخ وتكتب على مواد أثمانها

باهظة وبخاصة إذا كتبت على الجلد وجلد الغزال بالذات لهذا كله انحصرت كما قدمت التربية في محيط محدود وفي طبقة معينة هي طبقة الأرستقراطية أما عامة الشعب فلهم الجهل والجهل المطبق لفقرهم وعوزهم.

ثم أن ابن خلدون لم يرب النشء الأرستقراطي لهذه الدنيا أصلا وإنما هو يربيهم ويجهزهم للآخرة بدليل مادي هو أنه يجعل للعلوم النقلية وهي العلوم الدينية المقام الأول بين العلوم ويلحق بها علوم اللسان في المقام الثاني كوسيلة لنشر الدين بين متبعيه وللرد على أعداء الدين. فاللغة وعلومها لم تدرس لذاتها وإنما كعلوم تابعة للدين. أما علم العقل والعالم الدينوي وهي العلوم الفلسفية فيضعها في المقام الثالث ويهاجمها كل المهاجمة ويرى فيها كفرا وإلحاداً. ولهذا يجب ألا يدرسها المتعلم إلا بعد الإمتلاء من العلوم الشرعي. وكل هذا يدلنا في وضوح على أن ابن خلدون يعتبر أن المتعلم على سفر من الأسفار في هذه الدنيا. وأن عالم الشهادة ليس بعالم له قيمته في ذاته وإنما هو عالم انتقالي يمهد لعالم أرقى منه هو عالم الآخرة. ولهذا كان عالم الآخرة هو غاية الغايات. وهو الهدف الأسمى للتربية عند ابن خلدون. وأن الوسيلة الفعالة للتمهيد لعالم الآخرة هي الانسحاب من عالم الشهادة بتعلم علوم الدين.

وعلوم الدين تهدف أول ما تهدف إلى تربية تبعد الفرد عنده عن تفهم نفسه وعن تفهم عالم الماديات الزائفة الزائلة وأشرارها. ذلك لأن العقل البشري قاصر بطبيعته بسبب الخطيئة الكبرى ومهمته الأولى هي

التوبة والخلاص في الآخرة. فهي تربية أخلاقية تقوم بوجه عام على الفضائل الدينية الكبري وهي الزهد والتوكل والرضا. وهي تربية فاشلة بالنسبة للطبقة التي يضعها لها ابن خلدون. ذلك لأن الإسلام الحنيف ديني شعبي ديمقراطي وأنزل للناس كافة لا لبعض منهم. وهو دين عظيم قال قبل الأوربيين بالحرية والإخاء والمساواة.

وذلك أيضاً لأن الطبقة التي يعلمها ابن خلدون طبقة يصعب عليها فهم الزهد والتوكل والرضا لأنها طبقة مترفة متخمة بالثروة والغنى وتقبل على الماديات واللذات والحسيات في كل عهد من عهود تطور المجتمع البشري. وهي طبقة لا ترضي أبداً ولا تقنع بما هي فيه من نعيم مقيم وإنما هي طبقة جشعة تريد دائما المزيد من الثروات والشهوات، فهي طبقة غارقة في الرذائل بطبعها، ولا تكتفي ولا تحد رغباتها وحاجاتها ولهذا تفننت دائماً وأبداً وفي كل عهود التاريخ كيف تحتال على فضائل الدين الشريفة وعلى الروح الدينية السمحة كظلم الناس وحرمانهم من حقوقهم واغتصاب هذه الحقوق في سبيل صالح أنفسهم وصالح طبقتهم الخاصة فهي طبقة تعمل ضد المباديء الكريمة التي يعلمها لهم ابن خلدون. ولهذا قلت بأنها تربية فاشلة بالنسبة لهذه الطبقة لأن التربية الدينية عامة والإسلامية بوجه خاص تربية شعبية لكافة الناس فلا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى. وأين هي التقوى في هذه الطبقة الأرستقراطية؟ ثم إن ابن خلدون يحدد مدة قصيرة لتعليم المتعلم في المدارس ودور العلم فيراها خمس سنوات في البلاد

المتقدمة كتونس في زمانه. وست عشرة سنة في البلاد المتأخرة في المعارف والتي يتنشر فيها الجهل كحال مراكش في عهده.

ولعل العكس هو الصحيح في هذا الأمر، لأن البلاد المتبحرة في العلوم تعتمد في التربية والتعليم على الدقة والتفصيل في دراستها وفي تعليم العلم حتى يتقن المتعلم ما يدرسه ويتبحر فيه لأن المتخصص يرمي إلى قتل موضوعات الدراسة في الفهم والمقارنة والشرح والتحصيل والابتكار فلا تغيب عن أفقه شاردة، وكل هذا محتاج قطعاً إلى زمن أطول مما يحدده الشيخ عبد الرحمن فمثلا في فرنسا يطول التعليم الابتدائي إلى ست سنوات وكذلك التعليم الثانوي، والمتعلم في الجامعة لا ينال دكتوراه الدولة في العادة قبل عشر سنوات فالمتوسط الفعلي لاجتياز مراتب التعليم ودرجاته لا يقا عن اثنين وعشرين سنة ولا ينضج الإنسان من الناحية العقلية في البلاد الراقية قبل مضي ما يقرب من ربع قرن من الزمان في الغالب، ووهذا لأن التربية لا تنحبس في ميدان واحد هو ميدان الدين والآخرة وإنما تشمل اليوم كذلك دراسة العالم الدنيوي بتفاصيله والعالم النفسي بحذافيره والعالم الاجتماعي بفروعه المختلفة: الاقتصادي منها والسياسي والقانوني واللغوي.. الخ.

واتجهت التربية في عهدنا اتجاهاً شعبياً يخالف تجاه ابن خلدون فكل الشعب اليوم وفي أغلب الأمم الراقية له حق التعليم بالمجان إلى آخر مرحلة التعليم الثانوي. وبعضها كالحال في فرنسا تمتد المجانية إلى التعليم الجامعي.

فالتعليم لم يصبح الآن من احتكار طبقة معينة وامتيازاً لطبقة محدودة وطائفة معينة وإنما هو مظهر عام يبغي صالح الناس أجمعين. وخو كالتنفس لا بد منه لكل فرد في المجتمع. فهو ضرورة اجتماعية شعبية.

ورغم هذه المآخذ على تفكير ابن خلدون فله الفضل في القول بأهمية التربية بكونها ضرورة اجتماعية ولكنه لم يفلح في إثبات ذلك بل انتهى إلى عكس ذلك على خط مستقيم كما رأينا. وله الفضل بالقول بأن التربية صنعة من الصنائع وأنها تتطلب الانقطاع. ولكنه للأسف عاد فحصرها فقط في ميدان الدين بوجه خاص. وأنه ظلم التصدي لها من المعلمين وحرمهم من رغد العيش الذي ينعم فيه المتعلم الأرستقراطي وطلب أن يعيش الأستاذ فقيراً في هم وحرمان وزهد، وهذا وضع متناقض إذ كيف يربي هذا الأستاذ الفقير الذي يعيش في الفاقة والعوز والذي ينقم قطعا على العالم بما فيه ومن فيه تلميذاً متألها بأستقراطيته، وبما ينعم فيه من خيرات. تلميذاً يفضله في أساليب المعيشة ويحيا في بحبوحة الكماليات واللذات والشهوات. إنه من المستحيل أن يخلق هذا المعلم التلميذ على صورته لأن التلميذ ليس بمستعد أن يتنازل عما هو فيه من يسر وإقبال في سبيل ما يعرضه أستاذه عليه من آراء تقشفية وأفكار زهدية تخالف إتجاهه المترف في الحياة ولهذا قلت أن التربية التي يقترحها الشيخ عبد الرحمن تربية فاشلة للأسف لتعارض الأوضاع التي يلبسها كل من المتعلم والمعلم، ثم كيف يقول ابن خلدون يخلق ملكة التصرف عند المتعلم وهو يربيه تربية

أتباعية دينية تخضعه للإيمان المطلق الذي يفرض عليه جمال الطاعة والخضوع والخشوع بقيود لا جدال فيها ولا نقاش؟ نعم إن الجين يقول بالاجتهاد. ولكن الاجتهاد في الدين له حدود مرسومة لا يمكن الخروج منها وإلا عد الاجتهاد كفراً. فالاجتهاد الديني مشروط وليس بمطلق. والشيخ عبد الرحمن معذور في كل هذا فهو يخضع قطعاً لاتجاهات زمانه وتيارات عصره الفكرية وما ساد فيه من تعاليم لها مسحتها الخاصة.

نقد التربية عند أوجست كونت:

في نظري أراد أوجيست كونت أن يكون عالما في فهم التربية فظل فيلسوفاً. ذلك لأنه أخضع التربية لقانون من بنات أفكاره هو قانون الحالات الثلاث الذي سبقت الإشارة إليه. وهو قانون أراه نظريا لم يعتمد على الاستقراء التاريخي الشامل. وإنما اعتمد على محض التجريد العقلي عند كونت ثم ذهب يحور التاريخ لاثباته ومصداق هذا ما يأتي:

أولا: إن التاريخ يثبت أن الدين في الغالب تابع للسياسة لأن الحاكم لا يسمح أن تقوم دولة للدين في داخل دولته ولذلك يجتهد السلطان دائما أن يضع الدين ورجاله تحت سيطرته فمن الناحية التاريخية الزمنية التي يتحدث عنها كونت تأثرت التربية أول ما تأثرت بسلطان الحاكمين فقد وجهوها حسب إراداتهم وجعلوها تهدف إلى إبقاء القديم على قدمه وتخدير الشعب تخديراً يعوده على الحرمان والتقشف والزهد تحت عامل العادات والعرف والتقاليد البالية كي يظل سادراً لهم وللجهل فتسهل قيادته ويخضع

خضوعاً كاملاً لكلمتهم وأوامرهم. وهذا ما كنا مثلا نجده في بلاد الشرق كالحال في الصين القديمة وفي الهند قبل تحررها.

ثانياً: ثم خضعت التربية لقانون تقسيم العمل في المجتمع اليوناني الذي قضى أن يعمل الأسياد من الأحرار اليونانيين في الأعمال المشرفة ويعمل العبيد زالأرقاء منهم في الأعمال اليدوية. وهو قانون اقتصادي كان من نتيجته أن اتجه بعض السادة من الأرستقراط إلى الناحية الفكرية كأفلاطون وأرسطو معلم الأسكندر ووضعوا أصول الفلسفة التي تناولت من بين موضوعاتها التربية. وهدفت التربية الفلسفية عندهم إلى تكوين الرجل الحكيم أي الفيلسوف. وهي تربية طبقية لم تبن على المساواة والأخاء، وإنما على أساس تفضل الناس بعضهم على بعض وأنهم كما يقول أفلاطون من معادن مختلفة ومتفاوتة. وأن أغلبية الناس في المجتمع البشري يجب أن تخضع لإمرة قلة منهم. وهذه القلة أو الأقلية هم نخبة محدودة من الحكام الفلاسفة الذين يكونون الطبقة العليا عند أفلاطون في كتابه الجمهورية فالتربية إذن أساسها إقتصادي وهدفها سياسي ووسيلتها الفلسفة ونزعتها طبقية ارستقراطية. ومن هنا ندرك– وهو ما لم يدركه أوجيست كونت– أن الفلسفة لم تكن بنفسها هي العامل المحدد الأصيل لصبغ التربة عند اليونانيين القدماء بصبغتها وإنما كانت تابعة ووسيلة لعاملين اجتماعيين هما الاقتصاد والسياسة في ظهورها وفي أثرها وفي

نتائجها على التربية. وأن ما يضعه كونت في العهد الثاني وهو العهد الميتافيزيقي الفلسفي سابق للعهد الديني من الوجهة التاريخية.

ثالثاً: إن العهد الديني لم يبدأ بالمعنى الصحيح إلا في القرون الوسطى ويخطيء من يعمم ويقول في كل القرون الوسطى، لأن أثر الدين في التربية وفي غيرها من مظاهر الاجتماع انحصر فقط في أوائل هذه القرون الوسيطة أي في نصفها الأول كما بينت هذا بالتفصيل في كتابي «فلسفة التاريخ وعلم الاجتماع». في هذه الحقبة من الزمان خضعت حقاً التربي لتعاليم الدين المسيحي وللمذهب الكاثوليكي وللكنيسة الكاثوليكية على وجه التحديد فهذا العهد الديني لم يطل كما يتوهم كونت لأن في النصف الثاني من القرون الوسطى ضعفت سلطة الدين ورأينا.

رابعاً: نوعاً جديداً من التربية تظهر إبان ذلك هي التربية الحربية التي سادت عند رؤساء الإقطاع. وهي تربية جسمية طبقية. اهتمت بترويض الجسم وتقويته وإقامة المعارك للتسلية تمهيداً للمعارك الحربية الفعلية وانحصرت في طائفة محدودة هم رؤساء الاقطاع. وأساس هذه التربية فكرة الشرف وهدفها التغلب عن طريق الصراع والنضال. واستمرت هذه التربية إلى ما قبل الثورة الفرنسية.

خامساً: وعند قيام الثورة الفرنسية أقرت حقوق الإنسان وقضى على الإقطاع واستغلاله وأصبحت التربية تهدف إلى تكوين المواطن الصالح

أي أنها دخلت في عهد سياسي شعبي مخالف للعهد السياسي الأول الذي بنى على الزهد وتخدير الشعوب.

سادساً: ثم دخلت التربية بعد ذلك في عهد جديد هو العهد الصناعي الذي سادت فيه الروح الاقتصادية وساد قانون تقسيم العمل بشكل فني فأصبحت التربية بفضل هذا تربية مهنية وقومية.

سابعاً: وأخيراً اتجهت التربية إلى عهد أصبحت فيه تربية إنسانية لا تعرف حدود المهن وحدود الأمم وأنما هدفت إلى خدمة العالم الإنساني بأسره فهي تبني على الروح الدولية.

هذه هي نظريتنا في تطور التربية ومراحلها من الناحية التاريخية فقد مرت بسبعة عهود لا بثلاثة فقط كما يتوهم السيد أوجيست كونت أبو علم الاجتماع في أوروبا. وهذه النظرية لا تخرجها من بنات وأولاد أفكارنا وإنما نقررها تقريراً خضوعاً للروح العلمية واحتراما للاستقراء الوضعي فهي عهود قامت فعلا ولها وجود ملموس في تطور التربية من القديم إلى الحديث. ومجموع هذه العهود وتسلسلها يمثل قانونا واقعيا في حين أن قانون كونت لا يخضع التربية للواقع التاريخي وإنما لنظام تصوره بعقله الخالص وينزع نزعة شخصية لا موضوعية ولهذا كان اتجاهه فلسفيا لا علميا ولهذا قلت أن كونت أراد أن يكون عالما حسب مذهبه العام ولكنه ظل فيلسوفا من الناحية التطورية وتطبيقها في ميدان التربية.

ثم إن التربية عند أوجيست كونت تهتم كل الاهتمام بالتربية العقلية أي بتعليم العلوم والمعارف النظرية أصلا. وهو في هذا يخضع للتراث الفرنسي العام الذي نزل منذ زمان ديكارت. فكل إصلاح وكل تقدم عند أغلب المفكرين الفرنسيين أساسه الإصلاح الفكري فبهذا قال كذلك الفيلسوف ترجو وكندرسيه. ولكن الإصلاح العقلي في نظري لا يكفي بمفرده وإنما لا ب بجانل ذلك من الإصلاح الأخلاقي والإصلاح الاجتماعي. مصداق هذا من الناحية التاريخية أن حركة النهضة الفكرية في أوروبا في أواخر القرون الوسطى وأوائل العهد الحديث لم تكف بنفسها وإنما تطلبت كذلك وبعد ذلك حركة إصلاح أخلاقي فقامت حركة الإصلاح الشهيرة فيها والتي تزعمها مارتن لوثر للقضاء على النصب والتمويه باسم الفضيلة. وكذلك تطلبت فيما بعد قيام الثورة الفرنسية لتحرير الفرد من الناحية الاجتماعية والسياسية. ولهذا أري أن التقدم الفكري لا قيمة له إن لم يقرن بالتقدم الأخلاقي والتقدم الاجتماعي وهذا الربط الوثيق بين النواحي الثلاث لم يدركه أوجيست كونت واكتفى بالاهتمام بناحية واحدة بذاتها هي الناحية الفكرية.

ثم إن كلامه عن الأهمية الفكرية للعلوم وتصنيفها وترتيبها أصبح اليوم غير صحيح. فعلم الاجتماع لا يقوم ضمن العلوم الطبيعية وإنما هو علم مستقل وتعددت فروعه لتقدم أبواب التخصص فيه وأصبح هو وفروعه يمثل مجموعة مستقلة بجانب العلوم الطبيعية ولا يقل عنها أهمية

وأهم فروع هذا العلم الاجتماع الديني والأخلاقي والقانوني والاقتصادي واللغوي والجمالي والأسري والجنائي والتربوي والحضاري. وهي علوم لم يعرف منها كونت إلا علم الاجتماع الأخلاقي والجمالي عندما سحبها من عالم الفلسفة وأدخلها إلى عالم الاجتماع.

حقيقة إن أوجيست كونت قال بأهمية علم الاجتماع وأسماه «بمحيط العلوم» إلا أن فهمه له كان فهما ضيقاً محدوداً صغر من أهمية هذا العلم إذ حدد موضوعه الأساسي بموضوع واحد رئيسي هو دراسة التطور البشري حسب قانونه ذي الحالات الثلاث الذي سبقت الإشارة إليه. بينما اليوم يشمل علم الاجتماع في دراساته نظما وأبوابا مجتمعات متعددة فاتسع نطاقه وعظم أمره من الناحية النظرية والعملية على السواء وأصبح له شأن كبير بين سائر العلوم باعتباره أساساً لكل إصلاح إجتماعي ولكل استقرار اجتماعي في البلاد الراقية الباهضة. كذلك لم يدرك كونت في تصنيفه للعلوم والتي يقترح تعليمها للنشء لعلم الطبيعة من الأهمية الفائقة اليوم في تحريك السياسات الدولية لاعتماد الدراسات الذرية والهيدروجونية عليه كل الاعتماد. بحيث أصبح كل من علم الاجتماع والطبيعة في عهدنا الراهن هو مدار البحث في الأوساط العلمية والجامعية والدولية والسياسية. فهما أهم العلوم طرأ اليوم. ومن هنا تتغير النظرة التربوية للعلوم وتدريسها فإذا كان الاهتمام يشمل ست علوم في عهد كونت. فالاهتمام اليوم

ينصب في نظري على اثنين فقط. فالتربية والتعليم في الأمم الراقية في عهدنا الحاضر مدارهما هذنا العلمان أي علم الاجتماع وعلم الطبيعة.

ثم كيف يكون كونت من أنصار الروح العلمية ويقول بالتخصص ثم يفضل في كلامه عن التربية الجامعات الشعبية على الجامعات الأكاديمية؟ نعم إننا نكبر فيه هذه الروح الديمقراطية التي شب عليها علم الاجتماع وترعرع. فهو أصلا علم اشتراكي يناصر الطبقات الكادحة في اتجاهاته النظرية والعملية على السواء. ولكن اعتقد أن السياسة التربوية السليمة تقوم على معالجة الشئون الأكاديمية أولا للوقوف على أرض صلبة في المعترك الدولي الفكري ثم يأتي في المقام الثاني نشر الثقافة بين الشعب والناس عامة.

إن الديمقراطية في التربية من الناحية الاجتماعية تحتم دراسة مصالح الأمة كلها دراسة علمية دقيقة، وهذا هو الاتجاه الأكاديمي النظري في الجامعات التخصصية ثم يأتي بعد ذلك الاهتمام بالدراسات الثقافية العامة لرفع مستوى المعارف بين أبناء الشعب عامة. وأوجيست كونت يقلب هذا الوضع السليم متأثراً بنزعاته الموسوعية وبمؤلفاته التي وضعها تحت تأثير هذه النزعات وبخاصة كتابه «محاضرات في الفلسفة الوضعية» فهو موسوعة في تطور الحضارة البشرية. وهو موضوع عويص لا يمكن لفرد أن يحقق كل حقبات هذا التطور وهذا التاريخ الطويل بشكل علمي دقيق ولهذا بقي تفكيره في هذه الناحية التطورية العامة وكذلك تفكيره الخاص بالتربية

والذي يتأثر بالنزعة نفسها بعيداً عن العلم ويخضع للفلسفة وشطحاتها ويهدف إلى زيادة الثقافة الجامعة بين الناس.

ولعل الفضل بعد ذلك يرجع إلى كونت عندما يتحدث عن التربية المنزلية وأهميتها. واعتباره أن الأسرة هي المدرسة الأولى للإنسان وأن مدار التعليم في الأسرة يقوم على يدى المرأة. وأن الأم هي المعلم الأول للإنسان وأنها المعبر الذي يحول أنانية الفرد الذاتية إلى الغيرية الاجتماعية. فكل هذا حق وهو كلا له قيمته من الناحية العلمية والاجتماعية لأنه جعل لنصف المجتمع من النساء أهمية في التربية. فهي مظهر ليس من احتكار الرجال وإنما للمرأة أن تساهم في ميدان التربية مع الرجل على قدم المساواة بل إن مهمتها فنية أخطر وأعظم من مهمة الرجل وهذا اتجاه صحيح نذكره لأوجيست كونت رغم المآخذ المتقدمة بالحمد والثناء.

نقد التربية عند هيربرت سبنسر:

إن هيربرت سبنسر يبالغ كل المبالغة في الاهتمام بأمر الطبيعة وما فيها من خيرات ووجوب تسلط الفرد عليها وخضوعها وتمتعه بها فهذا يدل في وضوح على الروح الاستعمارية التي ترمي إلى السيطرة والاستغلال بأسم القوة الغاشمة. ولهذا اتجهت التربية عنده هذا الاتجاه العنيف وهذا الاتجاه الأسود الذي يملأ الدنيا بالصراع والنضال والنزاع في سبيل الماديات. وهو يعتبر أن قيمة الإنسان تتصل أصلا بطبيعة بدنه. وأن الشعوب القوية والتي كان لها شأن في التاريخ وهو يشير هنا إلى الرومان

هي التي كانت لها الكلمة وهي التي ربيت تربية ممتازة من الناحية البدنية ولهذا يجب في نظره أن يربي الإنسان ليكون حيوانا قبل أن يكون عاقلا. فالعقل والكفايات الفكرية تابعة للبدن والقدرات الجسمية. والإنسان عنده حيوان جارح معتدي قبل أن يكون مدنيا بالطبع. وهو بفطرته لا يعرف المسالمة ولا التضامن مع غيره في المجتمع.

ولهذا كان هدف التربية عند هيربرت سبنسر هدف غير إنساني وغير إجتماعي يرتكز على أصول علم الحياة وعلى قوانين هذا العلم وأهمها أن البقاء للأصلح. وصلاحية الإنسان تكون بمعيشته لبدنه وغير ذلك من المربقات مع أن حياة الإنسان في المجتمع حياة نظم وترتيب للعلاقات المستديمة للناس بعضهم مع بعض. وبدلا من أن تنصب على الصراع والنضال يجب على عكس ذلك أن تقوم على روح التعاون والتماسك الاجتماعي.

ولهذا وجب ألا تتجه التربية إلى البيئة الطبيعة والجغرافية لنوضح للمتعلم كيف يسيطر عليها وإنما يجب أن تتجه إلى البيئة الاجتماعية لتغرس في النشء عناصر التراث الاجتماعي مادية كانت أم روحية أم اجتماعية وبهذا تجهزه ليحيا حياة متسعة تجعله ينسجم مع غيره في المجتمع دون صراع ودون نضال وإنما حسب تكامل اجتماعي يوجبه قانون تقسيم العمل لا حسب قانون الغابة في التسلط والاغتصاب باسم القوة المعتدية.

ثم أن هيربرت سبنسر يبالغ في أهمية الفرد وفي البحث عن سعادته الخاصة. ذلك لأن التربية عنده ترمي إلي أن يحيا الفرد حياة مليئة يغلب فيها صالحه الذاتي على الصالح العام. وتجعل من أسسها إشباع الأنانية الفردية. وأن كل معنى للفضيلة أو فعل الواجب منسوب ومشروط بالمنفعة الخاصة. وبهذا تقوى التربية عنده الروح الفردية على حساب الروح الجمعية. مع أن الفرد ابن مجتمعه ويجب أن يخضع لنظمه وأساليبه في الحياة ويهدف إلى خدمة المجموع قبل خدمة شخصه.

والتربية بهذا الوضع بنيت على أساس خاطيء من أن الأنانية سابقة للغيرية كما يتوهم هذا هيربرت سبنسر عندما يصف الطفل بأنه يشبه الزنجي في سحنته وأنه مثله عنيف متوحش في طباعه يألف الرذائل كالكذب والسرقة والسطو ذلك لأن الطبيعة البشرية تفطر دائماً على شكل واحد متناسق ليس فيه المتقدم والمتأخر كما تفطر مثلا الطبيعية الحيوية الجسمية بأعضائها مرة واحدة دون تقدم أو تأخر. فكل منا يولد وله رأس ورقبة وصدر وبطن وأرجل دفعة واحدة. وأن هذه الأعضاء مترابطة بعضها ببعض. كذلك حال الأنانية والغيرية هما متلازمتان ولا تسبق إحداها الأخرى، وأن تفضيل الأنانية على الغيرية في التربية فيه خفض لقيمة هذه التربية وبخاصة إذا كانت توضع التربية لتربية النشء في مجتمعات راقية كالتي يضع لها هيربرت سنبسر تربيته لأن البحوث الاجتماعية الحديثة دلت على أن التربية عند بعض الأقوام التي يعتبرها

سبنسر متوحشة وبدائية وهمجية على الغيرية وعلى التضامن الاجتماعي كما سنرة عند الأسكيمو فكل منهم يتعلم لخدمة المجتمع. وكالحال عند أقوام الأيروكوا من الهنود الحمر في أمريكا الشمالية التربية عندهم تقوم كذلك على التعاون والتماسك الاجتماعي وعلى احترام المرأة وعلى المباديء الديمقراطية. كيف تقوم التربية عند هؤلاء الأقوام التي لم تبلغ حد الحضارة في بريطانيا التي كانت عظمى على الغيرية وعلى التضافر الآلي الجماعي في حين أن هيربرت سبنسر يبني التربية في بلده على الأنانية وحب الذات والصراع والنضال وغير ذلك من أساليب الغابة والهمجية.

إن التربية عند هيربرت سبنسر أساسها فيي الواقع الغطرسة الإنجليزية والنعرة الأنجلوسكسونية وخرافة الاعتقاد في الأمبراطورية التي لا تغرب عليها الشمس سابقاً. ذلك لأن الروح الإنجليزية المتقمصة في تفكيره التربوي تجعل من الفرد المتعلم محور الوجود كله وأن العالم بأسره خلق له ويجب أن يسيطر عليه ويخضعه لأغراضه الخاصة وأن هناك شعوب خلقت للاستعباد والاستعمار وهي الشعوب الزنجية فهي أقوام قاصرة بسليقتها وحياتها كلها الشرور والرذائل ولهذا يجب وضعها تحت الوصاية واستغلالها بكل الوسائل الممكنة. وأن الطفل يمثل بالوراثة وعن الطريق الحيوي غرائز هذه الأقوام الهجمية ومهمة التربية هي مقاومة هذه الغرائز الجامحة وهذه الشرور الفطرية والقضاء على الرذائل المنغرسة في الإنسان بالسليقة.

وكل هذا كي يعيش المتعلم مع غيره من الإنسان الأبيض في تفاهم وكل هذا خاطيء ومن وهم مخيلة هيربرت سبنسر، لأن الأقوام المتأخرة على عكس ما يتصورها بالوضع المتقدم ذكره لأن الأبحاث الاجتماعية الحديثة لكل من الأستاذ موسى في فرنسا وهوكارت في اانجلترا ولوي في أمريكا وغيرهم تدل دلالة قاطعة على أنهم على كثير من الفضائل وحب الغير والكرم والتضامن ومحبة السلام، وأنهم لا يعيشون دائما أبداً فيما يسميه هيربرت سبنسر بالعهد الحربي وإنما معيشتهم قلما تعرف الثورات وقلما تعرف الحروب وقلما تعرف الجرائم. فهي كلها تقريبت التماسك والغيرية الاجتماعية حتى أن الزوجة أحيانا لتنتحر عند بعضهم إذا مات زوجها إخلاصاً له ووفاء لمعاشرته. فتشاؤم هيربرت سبنسر في التربية لا يقوم على أساس علمي وأن كفة التفاؤل والخير في التربية وطبيعة الإنسان أرجح.

إن أساس التربية عند رجال الاجتماع اليوم لا يقوم كما رأينا عند سبنسر على محاربة طبيعة الإنسان الجسمية الحيوية. فالإنسان عندهم يولد مرتين: مرة بجسمه عاريا فيكسوه المجتمع بردائه ويدثره. ومرة يولد عاريا فيدثره كذلك المجتمع لعناصر تراثه الروحية، والتربية في كلتا الحالتين تتبع المجتمع وتخضع لتعاليمه. فالتربية تفترض أن الإنسان ولد صفحة بيضاء في عقله وفي جسمه ثم يتكيف هذا الجسم وهذا العقل حسب الأصول الاجتماعية القائمة في المجتمعات البشرية. فهي لا تنشد سعادة فردية

شخية على طريقة سبنسر وإنما تنشد توافقا بين الفرد والمجموع ليؤدي وظيفة لها فائدتها في المجتمع ليرقى وليخطو إلى الأمام فالهدف هدف جمعي غيري وهذا ما جهلته التربية عند هيربرت سبنسر فظلت خارجة عن نطاق الاجتماع بالمعنى الصحيح وظلت حبيسة في نطاق الفرد ووراثته الجسمية والبيئة الجغرافية المادية كما سبق أن قلت في مبدأ هذا النقد.

الفصل الثاني

دوركايم والاتجاه الاجتماعي في التربية

تعددت الاتجاهات في التربية في العهد الحديث، فهناك الاتجاه النفسي البحت ويتزعمه وليم جيمس ومن نهج نهجه، وهناك الاتجاه النفسي الاجتماعي ويمثله جون ديوي ومن نحا نحوه، وهناك الاتجاه الفلسفي السياسي وتعبر عنه أبحاث جانتيل ومن سار على نمطه، وهناك الاتجاه الحيوي ويقول به الكسيس كاريل ومن سار على نمطه، وهناك الاتجاه النفسي العلمي ويمثله كثيرون مثل مدام منسوري والأستاذ كلاباريد وبينيه ومن شابههم في الاهتمام بالتربية الواقعية وأخيراً يتفرد دوركيم بوضع أسس الاتجاه الاجتماعي في التربية وإنشاء علم الاجتماع التربوي.

اهتم دوركيم بالتربية في باديء أمره ومن التربية انتقل إلى دراسة علم الاجتماع. فمنذ سنة ١٨٨٧ تصدى وهو في جامعة بردو لتدريس التربية وكان له فيها محاضرة كل أسبوع وكان أغلب مستمعيه من رجال التعليم. واستمر على هذا النحو حتى سنة ١٩٠٢ عندما ما انتدب في السربون ليحل محل الأستاذ الشهير بويسون في كرسي التربية وعين نهائياً في هذا الكرسي في سنة ١٩٠٦. وإلى مماته في ١٥ نوفمبر سنة ١٩١٧ لم ينس أهمية التربية بجانب علم الاجتماع فكانت تشغل ثلث مجهوده وأحيانا الثلثين في صورة محاضرات خاصة في السربون أو عامة يلقيها على رجال التعليم وعلى طلبة مدرسة المعلمين العليا بباريس.

لم تطبع أغلب مؤلفات دوركيم في التربية إبان حياته، وإنما أخرجها له بعد مماته تلاميذه من أساتذة علم الاجتماع في السربون، منهم خليفته فيها الأستاذ فوكونيه والأستاذ هلفاكس فطبع له الأول كتاب «التربية وعلم الاجتماع» في سنة ١٩٢٢ وهو كتاب يجمع الأبحاث التي نشرها دوركيم في حياته عن التربية. وفيها يشرح النزعة العلمية العامة للاتجاه الاجتماعي في التربية، ويحدد علمه الجديد أي «علم الاجتماع التربوي» من حيث موضوعه ومنهجه وأهدافه. وفي سنة ١٩٢٥ طبع له أيضا الأستاذ فوكونيه كتاباً بعنوان «التربية الأخلاقية» ويحتوي على المحاضرات التي ألقاها دوركيم في السربون لأول عهده بالتدريس فيها أي فيما بين سنة ١٩٠٢ وسنة ١٩٠٣ عن التربية الأخلاقية في المدارس الابتدائية. وعدد هذه المحاضرات عشرون لم يطبع منها إلا ثمان عشرة لأن المحاضرة الأولي طبعها دوركيم في حياته في مجلة «ما بعد الطبيعة والأخلاق» وأعيد طبعها في الكتاب السابق ذكره. والمحاضرة الثانية كانت مستقلة في موضوعها تناول فيها دوركيم دراسة أصول البحث والمنهج في علم الاجتماع التربوي. وكتب هذه المحاضرات بالتطويل فلم تتعب تلاميذه في طبعها. ثم نشر له الأستاذ هالفاكس في سنة ١٩٣٨ كتاب تطور التربية في فرنسا في جزءين. الجزء الأول يبحث في التربية في فرسنا من القرون الوسطى إلى عصر النهضة. والجزء الثاني يبحث من عصر النهضة إلى القرن التاسع عشر. ويتناول فيه دوركيم بوجه خاص تطور التعليم الثانوي ويشير فيه أيضاً إلى التعليم الجامعي وهو في ست وعشرين محاضرة. ولدوركايم بحث آخر في

سنة ١٩١٩ في مجلة «ما بعد الطبيعة والأخلاق» عن التربية عند جان جاك روسو ويناقش فيه كتابه إميل.

ومن مؤلفات دوركيم في التربية، والتي لم تطبع بعد كتابه «التربية العقلية» ويتكلم فيه عن كيفية دعم الإدراك والانتباه والذاكرة والحكم العقلي، وعن تطور الذكاء عند الطفل وغير ذلك من الموضوعات التربوية. وله أيضاً مؤلف مخطوط هو «تاريخ التربية والمذاهب التربوية». ويدرس فيه التربية عند اليونانيين وعند الرومان ثم عند مفكري عصر النهضة والقرن السابع والثامن والتاسع عشر في فرنسا وعند بعض المفكرين في إيطاليا وألمانيا وانجلترا. وأخيراً له مخطوط يعالج فيه آراء بستالوتزي وهربار. وهذا إنتاج ضخم في التربية يدل على كبير اهتمامه بها وأنها كانت الباب الأول الذي ولج منه علم الاجتماع إلى السربون ولكن علم الاجتماع لم ينكر لها هذا الجميل فجعلها فرها مهما من فروعه باسم علم الاجتماع التربوي فكانت التربية بهذا الميدان الأول الذي اصطبغ بالروح الاجتماعية من بين سائر الميادين الاجتماعية الأخرى.

فعلم الاجتماع إذن إبتدأ في السربون في صورة تربوية، وأصبح فرع علم الاجتماع التربوي أقدم فروعه والباب الأول الذي سبق في تأسيسه سائر أبواب علم الاجتماع، فما هو الموضوع الذي يمحصه هذا العلم؟ وما هو الهدف الذي يرمي إليه؟ أما من ناحية الموضوع، فدوركيم يريد دراسة

التربية بوصفها نظاماً اجتماعياً. ومعنى هذا أربعة أشياء: أن التربية نظام تلقائي، وعام، وخارجي، وملزم.

أما كونها نظام تلقائي فهذا يعني أن لا صلة لها بطبيعة الإنسان النفسية والحيوية وإنما هي تقوم على طبيعته الاجتماعية. نعم إن للإنسان طبيعته النفسية ولا بد له من أن يفكر ويشعر ويريد– ألخ وله أيضاً طبيعته الحيوية فلا بد له من أن يأكل ويشرب وينام– الخ ولكن له بعد ذلك طبيعة ثالثة هي الطبيعة الاجتماعية فلا بد له من دين يهديه، ولغة يتكلم بها، وأسرة تأويه، وتربية تكونه وتحضره.. ألخ. فالإنسان له ثلاث طبائع أساسية ومستقلة ويجب ألا تختلط ببعضها البعض وكل منها تعبر عن تلقائية معينة فيه.

ولما كانت التربية ظاهرة اجتماعية لها وجودها الذاتي الاجتماعي وجب ألا تلحق دراستها بالنفس ولا بعلم النفس ولا بالحياة وعلم الحياة، لأنها ليست ظاهرة فردية ينشئها المفكر كولم جيمس أوجيمس ميل– الخ لتعليم الفرد كيف يكون سعيداً من الوجهة النفسية وكيف يكون وسيلة لإسعاد غيره من حوله. ولا يكتبها هيربرت سبنسر ليعلم الفرد كيف يكون سعيداً في الحياة وكيف يجب أن يناضل ويكافح في سبيلها وكيف يجب أن يثبت أن البقاء للأصلح والأرتقاء.. الخ.

إن السعادة النفسية ليست واحدة في كل زمان وفي كل مكان ولا تتعلق بالفرد في ذاته ولا تصدر عن فرد مفكر، وإنما هي ظاهرة اجتماعية

تختلف حسب السنن الاجتماعية الأخلاقية التي تتبدلمن فترة لفترة ومن مجتمع لآخر. كذلك مستوى الحياة الذي يناضل من أجله الإنسان ليس بشيء فردي إنما هو شيء اجتماعي يختلف حسب القيم الاجتماعية التي يضعها المجتمع في زمان معين ومكان معين. فما يقوله علماء النفس والحياة ما هو في نظر دوركيم إلا افتراضات شخصية تبتعد كل البعد عن تصوير الحقائق التربوية الواقعة بين الناس في الزمان والمكان.

إن التربية لا يضعها شخص لشخص وإنما يضعها المجتمع لنفسه. فهي ليست من صنع فرد معين وإنما هي من صنع المجتمع جهزتها الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة. فهي نتيجة لتفاعل اجتماعي في الماضي والحاضر وتمثل ضرورة اجتماعية لا بد من قيامها في المجتمعات البشرية وشأنها شأن ظهور: أكسيد الحديد من تفاعل الحديد مع الرطوبة والهواء فهي شيء تلقائي اجتماعي كما أن أكسيد الحديد شيء تلقائي طبيعي.

والصفة الثانية للتربية عند دوركيم هي أنها خارجية. فهي سابقة لوجود الأفراد لأنهم يولدون ويجدونها قائمة في المجتمع بشكل معين. وهي بالنسبة إليهم «كالقالب» يلبسونه فيشكلهم على صورته وهي تدوم في المجتمع من جيل ولا تتأثر بتغير الأفراد، وإنما هي مستمرة دائما في البقاء بشكل أو بآخر ومصداق هذا ثلاثة أشياء: أن نظم التربية مدونة ومسطرة ولها كتب ودساتير موضوعة تثبت وتحدد وجودها الواقعي. وأنها أحياناً تكون في شكل غير مكتوب وإنما محفوظ في الصدور في بعض المجتمعات،

وخاصة القديمة منها والمتأخرة متمثلة في الأصول العامة الواجب معرفتها بالنسبة لحياة المجتمع في كله كالعادات العاكة والمعتقدات السائدة ونواحي العرف المسيطر.. الخ وفي أصول خاصة ببعض الأفراد الذين لهم أهميتهم في المجتمع كالكهنة ورجال الحرب والفنانين الخ، وأحياناً تكون التربية وخاصة في الأمم الراقية في شكل تيار اجتماعي، وموجات فعلية تظهر في المجتمع لتوجه نظامه وجهة معينه، كالوجهة القومية مثلا في ألمانيا وإيطاليا فيما قبل الحرب الأخيرة أو الوجهة الإنسانية أو الوجهة المحلية.. الخ وتعرف هذه بموجات الإصلاح التربوي. فالتربية إذن شيء قائم واقع الفعل في المجتمعات البشرية وليست ظاهرة نفسية تعتمد في ظهورها وبقائها على تصورات بعض الأفراد وهم فلاسفة التربية.

والصفة الثالثة أن التربية نظام عام وهذه العمومية لها ثلاثة أشكال: عمومية في داخل المجتمع الواحد. فكل مجتمع معين له نظام قائم للتربية يسود فيه، ولا يفلت منه أحد فيه. وهناك عمومية في داخل المجتمعات التي من نوع واحد، فالتربية تتشابه في نظامها العام بالنسبة للشكل الاجتماعي العام، فهي مثلا واحدة تقريباً عند الأقوام التي تعيش في عشائر توتمية وعند من يعيشون في قبائل، وعند من يعيشون مثلنا في أمم بكونها في حالتنا تقوم على الأسس الديمقراطية وخلق الفرد كمواطن صالح وكمختص نابه في مهنة مهينة. وهناك عمومية في مجتمعات من أنواع مختلفة وهي عمومية تطورية ترسم لنا حياة التربية في الزمان ولكن الزمان هنا ليس زمان

تاريخي وإنما زمان اجتماعي يوضح لنا تطور التربية في الأشكال الاجتماعية المتباينة ذاهبة من الأشكال البسيطة إلى الأشكال المعقدة فيعرف مثلا الأدوار التي مرت بها في المجتمعات المتأخرة ثم المجتمعات التاريخية ثم المجتمعات المتحضرة الحديثة [١].

أما عن الصفة الرابعة فهي صفة الإلزام، وهي أهم الصفات طرا فالتربية تضغط على الأفراد وتجبرهم على الأخذ بسنن وقواعد معينة أقرها المجتمع وفرضها عليهم. فهي لا تتشكل حسب أهواء فلاسفة التربية وإنما حسب ما يرسمه لها المجتمع من اتجاهات. حتى أن الأطفال إذا لم يشبوا حسب هذه السنن والقواعد لاقوا عقابهم في كبرهم، وهو عدم إمكانهم الإنسجام مع غيرهم فيه. لأنهم لقنوا مباديء مخالفة وخاصة، ومبادئهم في نظر غيرهم غير سوية وشاذة. وبناه عليه هناك في كل مجتمع وفي فترة معينة من حياته نوع غالب للتربية ولا سبيل للحياد عنه والفرار منه وإنما هو ملزم والخضوع له لا مفر منه وإلا كانت حياة الأفراد نشازاً بالنسبة لحياة الآخرين فيه. ويتمثل هذا الإلزام التربوي وماله من جزاء في القوانين التربوية الوضعية، وفي العادات والعرف والتقاليد الخاصة بنشأة الأطفال وآدابهم وعقاب الأول مادي وعقاب الثاني أدبي.

وهذا الإلزام لا يقضي على حرية الفرد ولا يخلق منه عبداً للمجتمع ذلك لأن الإلزام فطري ولا مناص للفرد أن يتحاشاه لأنه كائن اجتماعي

---

(١) الدكتور عبد العزيز عزت– آراء في طبيعة الظواهر الاجتماعية– مصر، ١٩٤٩، ص ٢٣– ٣٢.

بسليقته، فهو إلزام مقبول في نظره وهناك تناسب بين طبيعة التربية بأنها ملزمة وبين طبيعة الفرد بأنه لا يمكن أن يحيا إلا في جماعة. فهو إلزام مشروع ولا غضاضة منه وخاصة وأنه لا يقع على فرد أو أفراد بالذات في المجتمع وإنما هو عام بالنسبة لأعضائه أجمعين، وأن خضوعهم لهذا النظام في صالحهم لأنه يرفع من مستواهم الذاتي إلى المستوى الحضاري العام للمجتمع فتزداد قيمتهم الأدبية. ولهذا هناك تساند وتعاطف واطمئنان من ناحية الأفراد للأخذ بنظام التربية في المجتمع وهو لا يمنعهم إطلاقا أن يجددوا فيه إذا شاؤوا ولكن بالقدر الذي يسمح به المجتمع.

ويتضح من هذا أنه إلزام لا يكبل الأفراد ولا يجعل حياتهم ثقيلة لا بهجة فيها ولا رواء هو موجود حقا في المجتمع ولكنه غير محسوس وحاله كحال الضغط الجوي في عالم الطبيعة. فهذا ظاهرة كونية قائمة لا يشعر بها الناس عادة في حياتهم الجارية. ولكن يظهر الضغط الاجتماعي في شكل واضح أحياناً إذا حاول الأفراد الخروج على قواعد التربية المألوفة السوية وفي هذه الحالة يقف بهم المرصاد لأنه يبغي استمرار احترام السنن التربوية القائمة في المجتمع ليتحقق الاستقرار الاجتماعي في حياة الناس، وهذا في صالح الأفراد، ولهذا يصف دروكيم الإلزام بأنه إلزام محبوب، لأن الأفراد يرون في الخضوع له نوعاً من الواجب وأن هذا الواجب فيه الخير لهم.

إن الإلزام ذو حدين متناقضين في الظاهر لأن ضغطه يتضمن بطبيعته الجاذبية. والحاذبية هنا لا يريد بها دوركيم حالة تخديرية ينساق فيها المتعلم

تحت تأثير التلقين والتقليد بشكل آلي فتخلق منه شخصاً سالباً لا يملأ دوره في الحياة الاجتماعية كما يتوهم تارد. ولا يريد بها كذلك الإغراء الذي يفترضه للمتعلم كل من أبيقور ومنتاني عن طريق اللذة والمنفعة الذاتية. ولا يريد أن يشب الطفل وكله روح الصراع والنضال ليثبت أن البقاء للأصلح في الحياة كما يتصور هيربرت سبنسر. فدوركيم لا يسعى وراء تربية تجعل الطفل تابعاً أو مسوداً أو أنانياً أو جارحاً يتعدى على غيره في سبيل النضال في الحياة وإنما يسعى وراء تكوين كائن يشب على إدراك معنى الواجب. والواجب هنا لا يفهم على الطريقة الميتافيزيقية التي نجدها عند كانت، بأنه أوامر غير مشروطة تنصب على الفرد من داخلية نفسه بالسيقة والفطرة الإنسانية العامة باعتباره إنساناً لا ينتمي لزمان معين ولا لمكان معين. وإنما الواجب عند دوركايم يفهم فهما اجتماعيا كأنه شيء مكتسب من المحيط الخارجي فيربط الإنسان بزمان معين ومكان معين ويتخذ بهذا معنى الخضوع لسلطة المجتمع. ومن هذا يتضح أن التربية في حد ذاتها سلطة اجتماعية، وتتمثل هذه السلطة عند دوركايم في ناحيتين:

أولا في تربية عامة عقلية وجسمية وأخلاقية تربط الفرد بالمجتمع في ذاته فيشعر الفرد أنه متماسك ومتضامن معه. وأنه مترابط مع تراث اجتماعي عام له ماضيه وحاضره ومستقبله. فهي تربية تردد صدى الماضي وتثير ذكرياته السارة والمؤلمة، وتوضح خطط الحاضر وآمال المستقبل

ليتداخل الفرد في وسطه الاجتماعي العام وينعكس العقل الجمعي في عقله الفردي.

ثانياً: تربية خاصة عقلية وجسمية وأخلاقية أيضاً تربط الفرد بمحيط اجتماعي ضيق. فهناك بجانب ارتباط الفرد بمجتمعه العام إرتباطه بالهيئات فيه. فهو ينتمي مثلا إلى طبقة إجتماعية معينة وإلى أسرة خاصة وإلى مهنة محددة.. الخ ولكل هيئة من هذه قواعد وأصول للتفكير والمعاملة بدونها لا يمكن أن يكون الفرد عضواً نافعاً منتجاً له احترامه فيها. ومن هنا يجد الفرد نفسه أمام سلطة اجتماعية تضطره إلى دراسة الأصول الاجتماعية للحياة في هذه الهيئات الاجتماعية الخاصة. وهاتان الناحيتان العامة والخاصة للتربية الاجتماعية تترددان في سائر ألوان المجتمعات البشرية سواء كانت متأخرة أم تاريخية قديمة أم متحضرة حديثة (٢).

ففي الجماعات المتأخرة تنحصر التربية العامة عند دوركين في تربية دينية لأن الدين هو المظهر الأساسي المسيطر على سائر نواحي حياة الناس الاجتماعية وهي تشمل تلقين المعتقدات والقصص والخرافات الدينية والحكم والأمثال.. الخ وهذا ما يتعلق بالناحية العقلية والأخلاقية أنا الناحية الجسمية فتتلخص في أتقان تأدية الطقوس والأفعال والحركات اللازم تحققها في مناسبات معينة كالأعياد والمواسم وغير ذلك أما عن التربية الخاصة فتتناول معرفة وتحقيق بعض الفنون العملية الضرورية لحياة

---

(٢) دكتور عبد العزيز عزت– رأي في طبيعة المجتمع البشري– مصر ١٩٤٩ ص ٢٣.

الأسرة مثل تعلم الإجادة في الصيد بالنسبة لبعض الرجال، والمهارة في حياكة الملابس بالنسبة لبعض النساء، والدقة في الوشم بالنسبة لبعض الرجال والنساء على السواء.. الخ والذين يمارسون هذه الفنون لا يمكن أن نسميهم مختصين وأن هناك تقسيم للعمل كما هو الحال فيي المجتمعات الراقية وإنما هي إجادة فردية محضة لا تبغي الكسب والتجارة وإنما ترمي إلى غرض مشترك جمعي هو إشباع حاجات الأسرة المادية والروحية.

أما في المجتمعات القديمة كاليونانيين القدماء والرومان والمسيحيين في القرون الوسطى، فيرى دوركايم أن التربية العامة كانت لها المسحة الدينية فكان لكل مدينة آلهتها الواجب عليهم احترامها وتقديسها وهذا عند الأولين لا فرق بين يوناني أو روماني حر وسيد وبين الرقيق المستعبد منهم.. كذلك في القرون الوسطى تعددت الطبقات فكانت هناك طبقة رجال الدين ثم طبقة الملوك والأمراء ثم طبقة النبلاء ثم طبقة الأشراف من مستأجري الأراضي لحسابهم الخاص ثم طبقة التابعين الملحقين بالأرض ثم طبقة الأرقاء وكل الطبقات على اختلافها كانت تخضع لتربية واحدة عامة هي التربية الدينية المسيحية في نواحيها العقلية والجسمية والأخلاقية. بينما انصبت التربية الخاصة عند قدماء اليونانيين والرومان وعند أمراء ونبلاء وإشراف القرون الوسطى على الأعمال المشرفة كالصيد والحروب والأعمال العقلية واختصت الطبقات الأخرى بالأعمال اليدوية فكان أفراد الطبقات الدنيا يقومون مقام الآلة في عهدنا الحديث وبهذا تشكلت

التربية الخاصة عقلية كانت أم جسمية أم أخلاقية بالمسحة الطبقية فأهل كل طبقة يتعلمون ما يناسب قدرهم من الأعمال.

أما في الأمم الحديثة فقامت التربية العامة على أسس الديمقراطية وأن الناس سواء في ضرورة الإلمام بالمعارف اللازمة لإخراج الإنسان من ظلمات الجهل إلى نور الإدراك السليم وأنها لا تقل في أهميتها عن الماء والهواء فهي عنصري أولى لحياة الإنسان المتمدن دون تمييز بين غني وفقير أو عظيم ووضيع. فالكل أبناء لبلد واحد أظلتهم سماء واحدة وغذتهم أرض واحدة. فالتربية ليست إمتيازاً لطبقة معينة وإنما هي غذاء روحي لأغناء عنة لكل مواطن. ولهذا أصبح التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي في بعض البلاد الراقية الديمقراطية كفرنسا مثلا بالمجان وهذا حتى تتكافأ الفرص في التعليم لجميع الناس في المجتمع. وغرض هذه التربية حلق التشابه في المعرفة العقلية والجسمية والأخلاقية عند المواطنين أجمعين.

أما التربية الخاصة فهي عند دوركايم تربية مهنية. ذلك لأن المجتمعات الحديثة أكبر حجماً من المجتمعات القديمة وأغزر كثافة وأشد نشاطاً وإنتاجاً وهذا ما دعا إنقسامها إلى هيئات متباينة كل لها اختصاصاتها، وبهذا إتسع نطاق تقسيم العمل فيها وتعددت أبوابه وأصبح التخصص هو محور الحياة الاجتماعية في العهد الحديث. وهي تربية تمهد الفرد عقلياً وجسمياً وأخلاقياً ليملأ وظيفة معينة في المجتمع فيكون بذلك عضواً نافعاً فيه. وهي تشمل كذلك معرفة الأخلاق المهنية فغرضها ليس أنانياً وهو منفعة الفرد

ليتكسب وإنما غرضها إجتماعي هو كيف يترابط الفرد مع الهيئة التي يعمل فيها وكيف يبتكر ويخطو بمهنته إلى الأمام، فتخلق عند الفرد الذاتية الاجتماعية التي ترمي إلى رفع مستوى المجتمع الحضاري بإدرام معنى التماسك فيما بينه وبين هيئته المهنية وفيما بينها وبين غيرها من الهيئات وفيما بينها وبين المجتمع كله كوحدة إجتماعية كبرى.

وينتج مما تقدم أن التربية عامل يقوم على التعميم والتخصيص لأن الفرد له محيط واسع يعيش فيه هو المجتمع في كله، ومحيط ضيق تارة يكون أسرة وتارة طبقة وتارة مهنة. الخ. ويضع دوركيم الأهمية كل الأهمية للتربية العامة لأن مهمتها هي القضاء على الفروق الاجتماعية في التعليم وخلق المساواة في المعرفة بين الأفراد فهي عامل كبير من عوامل الوفاق والاستقرار والرقي في المجتمع، ومن جماع التربيتين تخلق عند الفرد الروح الاجتماعية الصحيحة. فما هي هذه الروح الاجتماعية التي يهدف إليها الاتجاه الاجتماعي في التربية أو علم الاجتماع التربوي؟

ويميز دوركايم في الفرد روحين: روحاً فردية وروحاً إجتماعية. الروح الفردي تنطوي على حالات النفس الداخلية وشئون الحياة الشخصية بينما الروح الاجتماعية هي مجموع أساليب المعارف والمشاعر والعادات التي نتلقاها في محيطنا العام في المجتمع وفي محيطنا الخاص كالأسرة والطبقة والمهنة.. الخ. والتربية الاجتماعية من شأنها أنها تقاوم الروح الأولى الفردية وتعمل على خلق الروح الثانية وغرسها بناحيتها في النشء. ذلك لأن

الروح الفردية تنزع بفطرتها إلى الجموح والأنانية وعدم الخضوع للنظام فهي روح غير إتباعية.

ولهذا كانت مهمة التربية محاربة هذه الروح ووضع حد لها، وإيجاد الروح الاجتماعية عند الفرد وهي مهمة عظيمة القدر لأنها ترمي إلى خلق شخصية جديدة عنده لم تكن فيه عند ولادته هي الشخصية الاجتماعية. ومن هذا يتضح أن مهمة التربية مهمة فاعلة وليست مهمة سالبة. فهي لا تترك الفرد يبرز من نفسه سجاياه وما تنطوي عليه طبيعته الخاصة كما يريد هذا جان جاك روسو لأن هذه الطبيعة الفردية لا تتضمن إلا كل إضطراب وفوضى فهي إذن تربية «خالقة» تضيف شيئاً جديداً هو غرس التراث الاجتماعي العام والخاص في الأطفال. فهي نوع من الوراثة الاجتماعية تنقل تراث السلف إلى الخلف. وهو تراث يعلو على القدر الفردي لما يحتويه من النزعات الأخلاقية والاجتماعية السامية التي تدفع الفرد إلى محبة الغير والتعاون معه والتي تضطره إلى الإحساس بحاجته إلى المجتمع في كله وفي هيئاته المختلفة.

ولقد البعض أن التربية الاجتماعية تنحصر فقط في التربية الأخلاقية. فهي وحدها التي يمكن أن تكون لها الصفة الاجتماعية لأنها تربية تضغط على الأفراد وتلزمهم بأوامر ونواه موجودة في المجتمع. وأنها تارة تكون عامة كالعادات والعرف في المحيط الاجتماعي بأكمله وتارة تكون خاصة كالتقاليد في الهيئات الخاصة، وتوهموا كذلك أنها لا تتناول التربية العقلية

والجسمية لأنهما في نظرهم مظهران فطريان في الإنسان يسعى إليهما من تلقاء نفسه لما يجني منهما من فائدة ونفع شخصي في حياته الذاتية. فالاهتمام بالأمور الجسمية يكسب الفرد الصحة والانتباه والقوة والقدرة على العمل. والاهتمام بالأمور العقلية يكشف للإنسان الغطاء عن طبائع الأشياء ويساعده في استغلالها لصالحه ولهذا كانت التربية العقلية والجسمية في خارج حدود التربية الاجتماعية.

ولكن هذا توهم خاطيء، ويرى دوركيم أن التربية الاجتماعية تشمل على السواء التربية الأخلاقية والتربية الجسمية. وإذا كانت الصفة الاجتماعية بارزة واضحة في الأولى فالثانية والثالثة لهما الصفة نفسها ويخضعان للعقل الجمعي المسيطر في المجتمعات البشرية. ومصداق ذلك أن هناك مجتمعات كمجتمعات القرون الوسطى في أوروبا لم يسع الفرد بفطرته إلى التربية العقلية والتربية الجسمية وذلك لسبب التيار الاجتماعي السائد فيها وهو تيار الدين المسيحي الذي أوهم الناس في ذلك الحين أن العقل البشري ليست له القدرة على معرفة أسرار الوجود وأنه عقل قاصر لاقترافه الخطيئة الأولى، كذلك الاهتمام بتربية الجسم عد معصية لأن معنى ذلك سيطرة الشهوات والانفعالات التي تؤدي إلى الأطماع في الحياة الدنيا وإلى كل ما يعكر صفو الحياة عند الإنسان ولهذا وجب عليه أن يتطهر ويبتعد عن ذلك وينصرف إلى أساليب الزهد والتقسف والاقلال من حاجاته حتى لا تثار فيه غرائز النفس والبدن.

والأمر على عكس ذلك في المجتمعات التي أتت فيما بعد. فاتجه الإنسان فيها إلا الاهتمام بالتربية العقلية وإلى محبته للعلم والمعرفة بنفسه وبالعالم الكوني الاجتماعي. وخلقت الثقة بقدرة العقل ولهذا نجد نظرية المعرفة عند ديكارت تسبق نظرية الجوهر التي أخذ بها التفكير القديم وخاصة أرسطو والتي أبعدتهم عن فهم الأشياء في ذاتها وأصبح التفكير بفضل ذلك التجديد الديكارتي "كميا" يضع للرياضة أهميتها "لا كيفيا" يرتكز على الصفات اللفظية والمعاني الفكرية.

كذلك اتجه الإنسان إلى الاهتمام بشئون بدنه وصحة جسمه عندما إبتدأت الأمم الحديثة تتوحد منذ القرن السادس عشر. وتدافع عن نفسها وتدعم كيانها الوطني الخاص مبتعدة عن فكرة العالمية المسيحية التي سادت في القرون الوسطى فترى بزوغ الجهاد القومي في الأمم الأوروبية تحت تأثير عوامل اجتماعية مختلفة منها العامل الديني القومي ومنها العامل الاقتصادي والسياسي... الخ ونرى منها أممًا قوية في أجسامها ممثلة وجيوشها. وقوتها الحربية كروسيا في عهد بطرس الأكبر وفرنسا في عهد لويس الرابع عشر... الخ، وكل هذا ينتهي بنا إلى أن كلا من التربية العقلية والجسمية لا تشتق من طبيعة الفرد أصلا على طريقة جان جاك روسو وإنما هما مظهران من مظاهر الجماعة ومرتبطان كل الارتباط بطبيعة المجتمعان البشرية في الزمان والمكان وما يسود فيها من العوامل والنزاعات الاجتماعية.

أما بعد:

فالتربية نظام اجتماعي ينشأ تلقائيًا البشرية، ويظهر الأفراد فيجدونه قائمًا فيها. فهو نظام خارجي سابق لوجودهم. وهو أيضًا عام لا يخلو منه مجتمع من المجتمعات البشرية. ويأخذ به الأفراد إجباريًا لأن عن حدوده. ولهذا كانت التربية نظامًا يضعه المجتمع لنفسه خاضعًا في ذلك لظروف الزمان والمكان. وليست بنظام يضعه فرد لفرد ونقصد بذلك أنها ليست فلسفة يضعها مفكر معين لتكوين إنسان مجرد ميتافيزقي لا يرتبط بزمان معين ومكان معين. وأن التربية في نهاية الأمر تعميم وتخصيص لأنها من جهة تربط الفرد بالتراث العام للمجتمع في سائر مظاهره، ومن جهة أخرى تربطه بالمحيط الخاص الذي يعيش فيه سواء كان ذلك طبقه اجتماعيه أم أسرة أم مهنه...الخ. وأن الغرض الذي تهدف إليه التربية غرض اجتماعي أيضًا هو نزع الأنانية المتأصلة في الفرد وجعله غيريا. والعيريه هنا ليست غيرية إنسانية مطلقة على طريقة أوجيست كونت.

وإنما هي غيرية اجتماعية لها حدود معينة هي حدود البيئة والفترة التي يعيش فيها الإنسان في مجتمع معين، فغرضها قريب لا بعيد، هو تكوين الإنسان ليكون مواطنًا صالحًا، ولا تنشد تهيئته ليكون حكيمًا عاقلاً أو قديسًا كاملاً. ولهذا يعرف دوركيم التربية قائلاً: "هي ما تلقنه الأجيال الناضجة للأجيال التي لم تنضج بعد لمواجهة الحياة الاجتماعية".

الفصل الثالث

علم الاجتماع وأثر البيئة في التربية

يذهب بعض رجال التربية إلى اعتبار العامل الجغرافي من أهم العوامل التي لها أثرها في التربية، ويقصدون بالبيئة في هذه الحالة البيئة الطبيعية. ولعل أهم المعاصرين منهم الدكتور هانز أستاذ التربية في كلية كنجز كوليج بجامعة لندن في كتابة الشهير "التربية المقارنة" الذي ظهر في لندن سنة ١٩٤٩، فهو يعرض في الباب الرابع لهذا الموضوع ويرى أن أثر البيئة الطبيعية واضح ولا شك فيه في التربية ويعطي مثلاً لذلك بأثر المناخ في شكل بناء المدارس وفي تحديد سن التلاميذ للذهاب إليها. الجو في البلاد الشمالية الإسكندنافية تمنع قيام المدارس المفتوحة والتدريس في الهواء الطلق لما يكثر فيها من الأعاصير الثلجية وانخفاض درجة الحرارة، بينما تجد هذا النوع من المدارس دائمًا بكثرة في البلاد المعتدلة الجو وفي البلاد الحارة، واستلزم هذا المناخ القارص تشييد المدارس من مواد لها صلابتها وقوتها العازلة للبرودة فاستعملوا الأحجار بوجه خاص ولم يستعملوا الآجر كالبلاد التي في جنوبهم مثلا أو الأخشاب كالحال في بلاد اليابان.

أما فيما يتعلق بتحديد السن الرسمية للذهاب إلى المدرسة، وبالنسبة المئوية لمن هم دون هذه السن من الأطفال ومع ذلك يذهبون إليها كذلك، فيعطي هانز مثلاً بخمس أهم شمالية هي: الدنمركية، وأستونيا، وفلنده، والنرويج، والسويد. وبخمس أمم جنوبية أغلبها حول حوض البحر

الأبيض المتوسط هي: فرنسا، واليونان، وإيطاليا، وإسبانيا، وسويسرا، ويجب أن نعلم أن الأمم الخمس للشمالية أمم بروتستنتية لها تقاليد تربوية بينما الخمس الأخريات ما عدا فرنسا وسويسرا ليست لها مثل هذه التقاليد أي اليونان وإيطاليا وإسبانيا، فهي تعتبر عادة من الأمم المتأخرة نوعًا من الوجهة التربوية.

ونحن ندهش لماذا يميز هانز عنصر المناخ على العناصر الجغرافية الأخرى التي تتكون منها البيئة الطبيعية؟ ما هي ميزة المناخ على الأرض والتضاريس والموقع الجغرافي وغير ذلك مما يذكره الجغرافيون وخاصة رئيس المدرسة الجغرافية الفرنسية الحديثة فيدال دى لابلاش، فهذه عوامل– حسب اتجاههم في التفكير– يصح أن يكون لها أثرها في التربية كذلك، ولكنهم لا يتحدثون عنها. ولعل السبب في ذلك هو تأثرهم بالنزعات القديمة في فهم البيئة الطبيعية، لأن هذه النزعات العتيقة حصرت هذه البيئة وركزتها في المناخ بوجه خاص. فذهب من قبلهم هذا المذهب مثلا هيبو قراط فهو أول من لحظ أثر المناخ على أساليب تفكير الناس وتربيتهم. ثم قال بمثل ذلك أفلاطون في نواميسه. ونحا نحوهم في العصور الحديثة ابن خلدون في مقدمته وبودان الفرنسي ومنتسكبو في كتابة روح القوانين.

ولكن هذا العنصر الجغرافي وإن كان له أثر في بناء المدارس وفي تحديد سن الذهاب إلى المدرسة...الخ.فهذا أثر بسيط تافه لأن الأثر الرئيسي هو الأثر في التربية ذاتها سواء كانت جسيمة أو عقلية أم أخلاقية

وفي نزعاتها العامة وفي أساليبها المختلفة أي الأثر في ما يدور في داخلية وبناياتها وفي التلاميذ مهما اختلفت أعمارهم بين الصغر والكبر. ومن هذه الناحية يكاد ينعدم أثر البيئة الجغرافية بكل عناصرها ومنها المناخ يتحزبون له، بدليل أن البيئة الطبيعية في أمريكا الشمالية– فيها أجواء مختلفة منها البارد في الشمال والمعتدل في الوسط والحار في الجنوب. وهي لم تخلق إلا تربية دينية وثنية متأخرة فيما قبل هجرة العناصر الأوروبية إليها، تربية ليس لها مدارس وليس لها سن رسمية للذهاب إليها وهي تربية تراها عند أقوام الإسكيمو في الشمال وعند الهنود الحمر وغيرهم في الوسط والجنوب، وهي تكاد تتشابه من الشمال إلى الوسط إلى الجنوب وتتلخص في تعلم أساليب الصيد والقنص سواء كان ذلك في البر أم في البحر وفي معرفة طريق جمع بعض النباتات والمواد المفيدة للإنسان وما عنده من حيوان– وفي الأخذ بالمعتقدات الدينية طقوسها سواء بالكلام أم بالحركات والأفعال وهي تربية تسيطر عليها النزعة الطوطمية كما تسيطر على غيرها من مظاهر الحياة الاجتماعية بوجه عام.

فكأن التربية الأمريكية القديمة لا صلة لها البتة بالبيئة الجغرافية وإنما لها صلات بالبيئة الاجتماعية التي أهم مظاهرها الدين الطوطمي، ويؤيدنا في نقدنا هذا كذلك أن هذه البيئة الجغرافية الأمريكية نفسها هي الآن مهد لحضارة وتربية راقية أخرجت لنا من المكتشفين في العلوم الكونية أمثال أديسون وغيره من بحاث القوى الذرية ومن الفلاسفة وليم جيمس

ومدرسته ومن المربين جون ديوى ومدرسته. الخ مما يدل دلالة واضحة على أن هذا التقدم في البحث والتربية لا يرجع إلى أثر البيئة الجغرافية في التربية الأمريكية في سائر نواحيها علمية كانت أم جسمية أم أخلاقية.. الخ. وإنما يرجع هذا إلى أثر بيئة أخرى مخالفة في طبيعتها لأنها من طبيعة اجتماعية هي البيئة الأوروبية التي هاجرت من أوربا إلى أمريكا منذ اكتشاف العالم الجديد، وكان من ضمن أساليب هذه التربية الاجتماعية أساليب العلم التجريبي وإقرار مبادئ الحرية الفكرية وحب البحث عن الحقيقة التي مكنت بعض الأفراد النابهين من كشف أسرار الوجود في نواحيه المتعددة المستغلقة والوصول إلى المستوى الحضاري والتربوي القائم الماثل لنا في هذه القارة. فالبيئة الجغرافية إذن لا أثر لها مطلقًا في التربية سواء في الأقوام المتأخرة أم في الأمم المتمدنة، وإذا كان لها أثر– كما يتوهم هانز وغيره– فهو أثر ثانوى تافه، وإنما تتأثر التربية أولاً بالبيئة الاجتماعية بشكل مباشر وغير مباشر فهي أهم العوامل جميعًا وأعمقها أثرًا في حياة الإنسان، وتتطور بتطور هذه البيئة فما هي إذن البيئة الاجتماعية؟ وما أثرها في التربية؟

يمكننا أن نلحظ أنواعا ثلاثة للبيئة الاجتماعية عند مدرسة دوركيم:
أولاً: هناك ما يمكن أن نسميه بالبيئة الاجتماعية الخارجية– وهي البيئة المرفولوجية العامة التي تمثل الشكل الاجتماعي العام للمجتمع البشرى فلكل مجتمع من المجتمعات بحسب حجمه ومستوى حضارته شكل اجتماعي محدود يعين مركزه في تطور الحضارة ومرتبته بالنسبة لغيره من

المجتمعات. ولقد حاول دوركيم ترتيب هذه الأشكال فوضع قانونًا لتسلسلها بالشكل الآتي: المعشر، فالعشيرة فالاتحاد فالقبيلة فالمدينة فالإمبراطورية القديمة فالإقطاع فالأمة فالامبراطورية الحديثة، فالمجتمع الدولي. وسميناها بالبيئة الخارجية لأن دوركيم نفسه يستعمل هذا الاصطلاح.

ثانيًا: هناك ما يمكن أن نسميه بالبيئة الاجتماعية السكانية وهي البيئة المرفولوجية الخاصة التي ترتكز على كثافة السكان في جهة ما أو تخلخلهم في جهة أخرى، ولذلك قد تكون هذه البيئة إما مدنية حيث يكثر عدد السكان وإما ريفية حيث يقل هذا العدد. وسيناها سكانية نسبة إلى السكان فهم العنصر الأساسي الذي ترتكز عليه عند دوركايم. وهما بيئتان خاصتان ببنية المجتمع البشري. والأولى أهم من الثانية. لأن هذه توجد عادة في داخلية الأولى وخاصة في المجتمعات ذات الشكل الاجتماعي العام الكبير ونقصد بذلك الأمم الحديثة.

ثالثًا: وهناك أخيرًا البيئة الاجتماعية التي يمكن أن نسميها داخلية والتي يسميها دوركيم الفزيولوجية، وهي البيئة التي تقوم على نوع النظم السائدة في المجتمع ومبلغ أثرها في التربية ومبلغ أثر هذه بدورها فيها. وهذه النظم الاجتماعية، قد تكون روحية كاللغة وما تعبر عنه من علوم وفنون وآداب وفلسفات. وهناك كذلك الدين في سائر مظاهره. وقد تكون مادية اجتماعية كالآلات بأنواعها المختلفة وقد تكون نظمًا مكتوبة

كالدساتير والقوانين الوضعية بأنواعها. وقد تكون غير مكتوبة كالعادات والعرف والتقاليد.. الخ ولعل أهما ستة في نظر دوركيم هي: الدين والأخلاق والقوانين، والاقتصاد، واللغة، والفنون الجميلة وسميناها داخلية لأن دوركايم يستعمل هذا الاصطلاح للتعبير عنها. وأهم هذه البيئات الثلاث عند دوركايم هي البيئة الأولى لأنها تتضمن البيئتين الثانية والثالثة وخاصة في الأشكال الاجتماعية الكبرى. كالأمم والإمبراطوريات قديمها وحديثها ولهذا السبب سنطيل الكلام عنها أكثر من الأخرتين.

أما عن أثر البيئة الأولى وهي البيئة الخارجية في التربية العامة في المجتمعات البشرية فينحصر في خضوع التربية- باعتبارها نظامًا اجتماعيًا- للمسحة السائدة لبنية المجتمع وتكوينه ولمستواه الحضاري. وهذا ما يسميه دوركيم بالكثافة المادية أو عدد السكان وبالكثافة الأدبية أي رقى النظم. ولقد حاول دوركيم تحديد هذه المسحات من مجتمع إلى آخر فقال إنها دينية في المجتمعات المتأخرة، ويريد بها معيشة الناس في معاشر وعشائر واتحادات وقبائل. وهي دينية كذلك في المجتمعات التاريخية، وهي المدن القديمة والإمبراطوريات القديمة وخاصة روما والإمبراطورية الرومانية وهي قومية ديمقراطية في المجتمعات الحديثة وهي الأمم والإمبراطوريات الحديثة والمجتمعات الدولية.

أما فيما يتعلق بالمجتمعات المتأخرة، فالتربية فيها تتأثر صراحة بالدين لأن الدين هو أهم مظهر من مظاهر الاجتماع عندهم، ويصبغ بلونه كل

نواحي الحياة الاجتماعية كالأسرة والفن والحروب والحياة الاقتصادية وكذلك التربية. ولهذا انحصرت هذه التربية في ربط الفرد بحياة المجموع عن طريق تلقينه المعتقدات السائدة فيما بينهم كالقصص الدينية والخراقات والأساطير والحكم والأمثال.

وهذا من الناحية النظرية الفكرية. ولكن هناك ناحية عملية وهي معرفة الطقوس المختلفة، وهي أفعال وحركات منظمة لأغراض دينية معينة يوميًا، وأحيانًا في مناسبات خاصة كالأعياد والمواسم، ومنها معرفة استعمال الآلات المتباينة التي تستعمل في الحياة الجارية، وكذلك تلك التي تستعمل في الحروب لأن هذه الحروب لها الهدف الديني في الغالب. فغرض التربية هنا هو خلق الأفراد خلقًا جديدًا وبهذا هو يخلق مرتين. مرة في شكل بدن كحال الحيوان الأعجم ولكنه بعد ذلك يخلق في شكل اجتماعي بتلقينه تراث المجتمع الذي ولد فيه فيشب على صورته. وبفضل هذه التربية تطفي الطبيعة الاجتماعية على الطبيعة الحيوية ويمثل كل فرد نوعًا من الثقافة لا تأتيه بالولادة ولا من طبيعته الحيوية والبدنية وإنما تأتيه من طبيعته الاجتماعية بكونه ينتمي إلى مجتمع معين له شكل عام. عام متأخرًا كان أم تاريخيًا أم راقيًا.

وتبتدئ محاولة ربط الفرد بالمجتمع منذ ولادته وذلك بإعطائه اسمه. والاسم هنا ليس باسم فردي فقط وإنما هو اسم جمعي يمثل الأنا الاجتماعي. فهو يحمل اسم قومه وهذا الاسم الطوطم. فهم يتوهمون

وخاصة في العشائر والاتحادات أنهم ينحدرون من سبط أب خرافي يكون تارة عند بعضهم حيوانًا كالدب والقتغر والغراب والذئب.. الخ. وأحيانًا يكون نباتًا وأحيانًا يكون مظهرًا من مظاهر الطبيعة. ولكن في الغالب يكون حيوانًا. وكل فرد يتوهم أن روح هذا الحيوان تتمثل فيه ماديًا عن طريق الدم وروحيا عن طريق الخرافات والأساطير ولهذا يسمون أنفسهم بأنهم من الدببة أو من الذئاب.

وليس للتربية عند المتأخرين مدارس خاصة أو هيئات تعليمية تؤدي هذه الوظيفة. وليست الطقوس التي تقام عند الولادة بكافية لربط للفرد بالمجتمع وإنما لا بد من مجهودات أخرى في هذا الصدد تقوم بها النساء لتلقين الأطفال لغة الكلام وآداب المعاملة مع غيرهم في داخلية المجتمع.. وهكذا إلى سن المراهقة حيث تبدأ التربية العامة بالمعنى المجتمع.. وهكذا إلى سن المراهقة حيث تبدأ التربية العامة بالمعنى الصحيح، ويقوم بها في هذه المرة شيوخ العشيرة فيعلمونهم أصول العادات والعرف والتقاليد للسائدة فيما بينهم، ويدربونهم عمليًا على حب المخاطرة والحروب والصوم ونحمل الآلام ليقوى عودهم ولتغرس في نفوسهم الروح الاجتماعية، ويجبرونهم على معرفة كل ما تقدم معرفة تامة ويضرونهم إلى احترام ذلك احترامًا يبلغ حد القداسة. ويشركونهم كذلك في المظاهر الجمعية للعشائر كمشاطرتهم في الاحتفالات والأعياد والمواسم الدينية، ويعلمونهم طرق

استعمال الآلات المختلفة الواجب استخدامها في هذه المناسبات وخاصة آلات الزينة والصيد والحروب.

وغرض هذه التربية عند المتأخرين إلحاق الفرد بتراث المجتمع وفرضه عليه وأخذه به والخضوع له خضوعًا مطلقًا يكون هو والمجتمع شيئًا لا يتجزأ، فالفرد ظل للمجتمع والعقلية الفردية تابعة للعقل الجمعي، ولهذا يسمى دوركيم هذا الترابط بالترابط الآلى ويقصد بذلك أن التربية عند المتأخرين تخلق الفرد خلقًا جديدًا على صورة مجتمعه فينصهر الفرد في تراثه وتتداخل شخصيته في الشخصية المعنوية لمجتمعة، وليس هناك وجود ذاتي فردي وإنما هناك وجود اجتماعي كلي.

ولا تقوم هذه التربية عندهم على الإرهاب أصلا وإنما تعتمد على الترغيب وعلى الشعور بإدراك التضامن الجمعي، وعلى أنهم جميعًا أبناء لأب واحد ولهذا يقبل أفراد العشائر على الانصياع لتعاليم الجماعة ويرون فيها ملاذًا لهم وتسهيلا لمجرى حياتهم ولكن من يخرج على أصول هذه التربية وتعاليمها فالعقاب الصارم ينتظره، والعقاب هنا ينظر إليه كرد شرف للجماعة، التي لم تحترم تربيتها وإعادة هيبة التربية وسلامتها في نظر المذنب وليكون عبره لغيره ممن تحدثه نفسه بمخالفتها.

أما في الجماعات التاريخية فالتربية العامة دينية كذلك عند دوركايم. ففي بلاد اليونان كان لكل مدينة آلهتها الواجب احترامها وتقديسها من الجميع سادة كانوا أم رقيقًا. ومهما هدفت التربية الخاصة من مدينة إلى

أخرى سواء كان الهدف حربيًا وجسميًا كالحال في إسبرطة أو فكريًا وعقليًا كالحال في أثينا، فإن التربية العامة لم تختلف عن كونها دينية. نعم إن لكل مدينة آلهتها الخاصة ويصح أن يحقر أهل مدينة معينة آلهة المدينة الأخرى ولكن النزعة واحدة في نوعها فكان الإسبرطي يعلم كل شئ جوبتر وأبولون بينما الأثيني يتفانى في معرفة كل ما يتعلق بزيوس وخاصة أثينا بلياد وكانت هذه التربية تؤديها الأسرة وتغرسها في نفوس الأطفال منذ نعومة أظافرهم فيشبون محبين لمدينتهم لا لطبقتهم الخاصة. فهذه التربية العامة هي التي ربطت الفرد اليوناني بالشكل الاجتماعي العام وهو المدينة.

كذلك عند الرومان، مهما اختلفت التربية الخاصة عند الباتريسيان أي الخاصة والبلبيان أي العامة، ومعهما اختلفت الأديان المحلية في الأصقاع المختلفة فهناك تربية عامة يتعلمونها كلهم وفي كل مكان ولها الصيغة الدينية هي عبادة الإمبراطور وتقديسه، وهو هذا التقديس الذي كان سببًا في اضطهاد المسيحيين في أوائل عهدهم في الإمبراطورية الرومانية لأنهم أحلوا تقديس صور السيد المسيح بدلاً منه، ومعنى هذا عدم احترامهم لنظام الحكم وخروجهم على طاعة السيد الإمبراطور فحق لهذا عليهم العذاب.

أما في المجتمعات الاقطاعية التي انتشرت في أوروبا إبان القرون الوسطى فمهما اختلفت التربية الخاصة بالنسبة للطبقات المتعددة التي قامت فيها فهناك تربية عامة خضع لها الجميع وأخذوا بها هي التربية

المسيحية الكاثوليكية التي خضعت لتعاليم الكنيسة التي تزعمت حركة التفكير إبان ذلك. ووضعت يدها على عقول الناس وغرست فيهم فهما معينا لقيمة الإنسان في ذاته ولقيمة العالم الدنيوي يتفق مع أغراضها ومرامها الخاصة وبعد أن كان الطفل يربي في الأسرة تربية عامة في العهد اليوناني والروماني أصبحت هذه التربية تعطى في المدارس الدينية وفي الأديرة وفي الكنائس وبهذا حبس الدين عقول الناس في دائرة محدودة مغلقة. لأن الطفل بذهابه إلى هذه المدارس أصبح تحت سيطرة رجال الدين في كل حركاته وسكناته. فهو لا يبرحها. ففيها يتعلم وفيها يأكل وينام ويتعبد الخ. فهو يمضي كل حياته في الجو الديني الذي امتد أثره حتى إلى حياة الإنسان المهنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. وهدف هذه التربية هو عدم تمهيد الطفل للتجديد والخلق والابتكار العقلي فالطفل يجب ألا يكون عاملاً فعالاً في الحياة الدنيا في رجولته وإنما يجب أن إتباعيا وأداة في يد رجال الدين، ولهذا وجب تحويل مقدرة الخلق الفكري عند الطفل إلى مقدرة للطاعة والخضوع.

ولهذا كان أساس هذه التربية هو ما جاء في الكتاب المقدس وما تقول به تعاليم الكنيسة، ودراسة اللغة اللاتينية' وهذه اللغة لم تدرس لمعرفة الآداب الرومانية، ولتكون وسيلة للوقوف على التراث اليوناني الذي نقل عنه الرومان، وإنما لتكون وسيلة لدراسة كبار رجال الدين المسيحي كالقديس أوغسطين وبرودنسيوس. فمعرفة الثقافة الرومانية واليونانية

كانت محرمة في القرون الوسطى لأنها ثقافات وثنية تربط الفرد بنفسه وبالعالم الدنيوي والاجتماعي وفي هذا نوع من التحرر الذي تحاربه الكنيسة وما عرفوه منها وخاصة منطق أرسطو استخدم كوسيلة للجدل ولدعم الدين والرد على أعدائه.

أما التربية العامة في الأمم الحديثة فهي تربية قومية يشترك فيها الغني والفقير، فهي تربية ديمقراطية تبني على فكرة الحرية' ولقد ظهرت في أوروبا منذ القرن السادس عشر بفضل حركة النهضة وحركة الإصلاح، وكان من أثر ذلك في التربية وفي أغلب بلاد أوروبا أنها لم تعتمد على اللغة اللاتينية وإنما اعتمدت على اللغات القومية المحلية المختلفة. فأصبح للغة الإيطالية والفرنسية والاسبانية والإنجليزية أهميتها الثقافية وأصبحت المدارس تحت إشراف الحكومات الوطنية لا تحت إشراف الكنيسة ورجالها وظهرت آداب قومية لها أهميتها في فصل وإبعاد عقول الناس عن الآداب الدينية التي لم ترتبط بحدود معينة، واتجهت هذه الآداب إلى تقليد القدماء، ولكنه تقليد خالق، لأنه عمل على ظهور ثروة لغوية وفكرية في كل وطن معين. وهدفت إلى الوطن من رق الدين وإلى خلق الكرامة القومية في عقول النشر والعمل على إلغاء الفروق الاجتماعية بين الناس في داخلية البلد الواحد.

ولقد ساعدت الطباعة وتقدمها في نشر هذه التربية وتسهيلها بين الناس في المدارس وفي خارج المدارس بوجه خاص' ومهما اختلفت هذه التربية من بلد إلى آخر فإن لها صفات عامة بحكم البيئة الاجتماعية

الخارجية أي الشكل الاجتماعي العام وهو معيشة الناس في العصور الحديثة في أوروبا وعند من أخذوا عنها في وحدات اجتماعية كبيرة تسمى أمم، وهذه الصفات يمكننا حصرها بالشكل الآتي:

(١) إن هذه التربية العامة تثق الثقة كلها بقدرة العقل البشرى.

(٢) إنها تربية لا تخضع خضوعًا مطلقًا للدين.

(٣) إنها تعتبر الإنسان محورًا للوجود العالمي ولا شئ فيه يمكن أن يخفي على مقدرة عقله. ولهذا يمكن للإنسان أن يتقدم ويرتقي ويبلغ حد الكمال المطلق.

(٤) ولهذا لا تحصر هذه التربية تفكير الإنسان في موضوع واحد هو الدين وما يتصل به وإنما فتحت له موضوعات متشعبة شملت ألوان الحياة المختلفة من كونية وحيوية ونفسية واجتماعية...الخ.

(٥) إنها تقر أن العالم وجد ليسيطر عليه الإنسان ويتحكم فيه بعقله ويستغله لصالحه.

(٦) تقر هذه التربية أن ليس هناك أسرارا مستغلقة ولا أمور خارقة، ولا خرافات ولا أرواح خفية تتحكم في مصير العالم ومصير الإنسان فيه، وإنما كل شئ يخضع للمنطق العلمي الواقعي الذي يشتق قوانين الأشياء من طبائعها الخاصة.

(٧) تقول هذه التربية بالأخذ بنتائج التفكير السليم مهما كان أثرها، وما يترتب عليها دون خوف ولا وجل من أي قوة أو سلطة معينة، فليس هناك سلطة في الوجود أعلى من سلطة العقل.

أما نزعة التربية في المجتمعات الدولية فتقوم عند دوركيم على فكرة التضحية والمساعدة المتبادلة والتضامن. فهي عنده ضد الأنانية الفردية والأنانية القومية وهذا ما يتفق مع الأهداف التي ترمي إليها هذه الوحدات الاجتماعية الكبرى فعلاً كعصبة الأمم وهيئة الأمم المتحدة في توجيه التربية عند سائر الأمم التي تؤمن بها هي إلى تقدم الحضارة ونشر النظام السلام وهي أهداف أعم وأشمل من أهداف الأشكال الاجتماعية السابقة لأنها تريد إقرار المساواة بين الأمم المتمدنة وتأكيد الإخاء العالمي بالمساهمة في اتجاه حضاري واحد يجمع فيما بينها.

ولقد أنشأوا لتحقيق ذلك مؤسسة اليونسكو في سنة **١٩٤٥** وجعلوا مقرها الدائم في باريس وتتلخص أغراضها في هدم مبادئ الثورة وفلسفات النزاع والنضال وغيرها من النزعات التي تصور الإنسان عدوًا لأخيه، وفي محاربة النظريات التي تفرق بين الأجناس والأديان وبين الأكثرية والأقليات في الأمم، لأن حياة الناس يجب أن تتركز في المحبة والتسامح والعدالة الاجتماعية. وفي نشر مبادئ الديمقراطية الصحيحة التي أهمها الحرية والإخاء والمساواة، وأن الإنسان ليس ابن وطنه فقط وإنما هو ابن العالم والحضارة الإنسانية، وهي بهذا لا تريد القضاء على التربية القومية

الخاصة في الأمم وإنما تريد ربطها بأفق أوسع يتخطى حدود الوطن ويجعل الفرد مواطنا عالميًا. ولقد عقدت اليونسكو عدة مؤتمرات دولية لتحقيق هذا التعارف الفكري بين الأمم بناء على الأساس المتقدم في المسائل الآتية:

١- في تحديد برنامج التربية الأساسية والطرق العملية لتحقيق هذا البرنامج. ويراد بالتربية الأساسية إفادة المجتمعات التي انخفض فيها مستوى التعليم عن الحد الأدنى، وتفشى فيها الفقر والجهل والمرض حتى تخطوا في سبيل التقدم الإنساني وحتى لا تكون عقبة في سبيل التفاهم الدولي والأخاء العالمي. والتعليم هنا يكون عادة للصغار والكبار من الرجال والنساء ويرمي إلى محو الأمية حيثما كانت. وبهذا يمكن للناس أن يعيشوا معيشة إنسانية محترمة تساعد على إقرار السلام.

٢- تحديد أوجه التعاون في البحث العلمي الطبيعي بالاتفاق على قواعد التبادل الثقافي والنشر والفهارس.

٣- التعاون على إصلاح ما خربته الحرب في الشرق الأقصى وفي أوروبا من معاهد التعليم.

٤- التعاون في سبيل تذليل العقبات العملية التي تعوق نشر المؤلفات والآراء.

٥- التعاون على الكشف العلمي ومن ذلك مشروع استقصاء أصول بيئة حوض نهر الأمازون من جميع نواحيها بالاتفاق مع حكومة البرازيل.

وتلجأ اليونسكو إلى وسائل مختلفة لنشر الثقافة وتوحيدها بين الأمم منها: تبادل الأفلام الثقافية التي لها غرض على محترم، وتبادل التحف وإقامة المعارض من بلد إلى آخر. وتبادل المؤلفات والنشرات العلمية سواء في شكل مكتبات متنقلة للدعاية الثقافية أو تقديمها في شكل إهداء، وكذلك تبادل الطلبة والأساتذة وتشجيع الرحلات العلمية من مكان إلى آخر.

ولكن هل اليونسكو صادقة حقًا فيما تهدف إليه؟ أم هناك أغراض خفية اقتصادية وسياسية ودينية تدفعها إلى ذلك؟ نسأل هذا لأن الأمم التي تهتم بأمرها اليونسكو أمم مستضعفة يتفشى فيها الجهل والفقر والمرض كبعض جهات الصين وهانتي ونايسالاند. ولم تكن يومًا ما عاملاً من عوامل الحرب والصراع وإنما تحيي عادة حياة خاملة هادئة كلها السلام والدعة. فهل تعليمها وتمدينها يكون محبة لذاتها أم لذات الأمم الغربية لأنها سنجد فيها بعد ارتفاع مستوى الحياة فيها عميلا اقتصاديًا مفيدًا، وشخصًا معنويًا يمكن التأثير فيه فيخضع بإرادته لسياسة مرسومة معينة، وعقلاً جمعيًا يدرك أهمية المدنية المسيحية التي فتحت أمام هذا العقل أفاقا لم تفتحها المذاهب الدينية التي سادت فيها؟

إن علامات الاستفهام لتعدد وتتكرر، ومع ذلك نحن عند حسن الظن بها، ونؤمن أن التيار الدولي يرتقي بقدم وثابة رغم ما يعتريه أحيانًا من فشل، لأن من طبيعة الظواهر الإنسانية أنها تجارب اجتماعية تفشل حينا وتنجح أحيانًا، وأن مصير العالم هو النجاح والوصول إلى الهدف العام وإن تطلب ذلك زمانا يختلف في طوله ومدته، والمجال الزمني لا يهتم به الاجتماعيون وإنما هو المجال الاجتماعي الذي يعنيهم، وهناك شبه اتفاق بين كبار الاجتماعيين وخاصة دوركيم ومدرسته على أن المجتمعات تتطور في أحجام وأشكال اجتماعية عامة تهدف في سيرها إلى الحياة الدولية كما قدمنا وكذلك تتجه التربية في الاتجاه نفسه.

أما عن البيئة السكانية فيقصد بها دوركايم معيشة الناس في المدن أو في القرى الريفية فهذه وحدات لها مشخصاتها الذاتية ولها أثرها في التربية. ففي المدن تغزر التربية عادة في كل وجوهها المتباينة، فنجد المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات...الخ وهذه المعاهد على اختلافها معاهد كبيرة الحجم يتعدد فيها التلاميذ والطلبة والأساتذة وتتنوع البرامج وتتباين المواد. ويختلف الاختصاص ويتنوع فيما بين تعليم ثقافي عام وتعليم فني وتعليم تجاري. وكل تلميذ وطالب يسهل عليه التعلم ويسهل عليه الانتقال إلى معهده لسهولة المواصلات. وهو في الغالب لا يترك أسرته ليغترب في طلب العلم، ذلك لأن الوحدة الاجتماعية التي يعيش فيها مركز هام يتجمع فيه الناس بكثافة وتشتد الحركة الاجتماعية وتقوى سبل الإنتاج

الاجتماعي في سائر أبوابه المختلفة بينما التربية في القرى الريفية محدودة الأفق ولا تجد فيها إلا التعليم الإلزامي والابتدائي على الأكثر، ويصعب وجود المدارس الثانوية وينعدم بكل تأكيد التعليم الجامعي، ويتوقف انتشار التعليم في القرى على قربها أو بعدها عن المدن وعلى سهولة سبل المواصلات أو صعوبتها، ولهذا كانت التربية في القرى البعيدة المنعزلة تنحصر في الغالب في تعلم القراءة والكتابة.

ولقد ظن هانز أن البيئة السكانية بيئة جغرافية لأن الأرض تلعب دورا في توزيع السكان وكثافتهم فيما بين القرى والمدن ويعطى مثلا لذلك بسكان أستراليا حيث يتركزون بكثرة بكثرة في شرقها في مدن معدودات كسيدني وملبورن، ويقلون في جهاتها الأخرى بمعدل شخص واحد لكل ميل مربع، بينما مثلا في انجلترا تزداد الكثافة الريفية إلى ١٢٠ نسمة لكل ميل مربع. ونحن لا ننكر أن للعامل الجغرافي أثره في توزيع السكان هناك ولكن توزيع السكان في ذاته واستقراره بشكل معين في قرى أو مدن ظاهرة اجتماعية لا جغرافية. ومثل هذا كمثل ظهور الكائن الحي من تفاعل مواد معدنية. فالكائن الحي شئ مخالف تمامًا في طبيعته للمواد التي عملت على إيجاده. كذلك المدن والقرى ظواهر من طبيعة مستقلة هي الطبيعة الاجتماعية وتخالف تمامًا العوامل الجغرافية التي ساعدت على ظهورها.

وإذا تفوقت التربية العامة في المدن من الناحية العقلية على التربية في الريف، فإن هذه تتفوق بدورها من الناحية الأخلاقية، وذلك بحكم أن

ساكن الريف يحيا حياة هادئة لا اضطراب فيها تحت تأثير العادات والعرف والتقاليد. فهذه عوامل اجتماعية لها سيطرتها وأحكامها بين سكان القرى والوحدات الاجتماعية الريفية. فالحياة فيها لها المسحة المحافظة، ويسودها الاستقرار والتضامن بين أهلها. فهم يؤمنون عادة بكثير من المعتقدات والتصورات، ويأخذون بسنن للتعامل يصعب تحويلهم عنها أو بث الشك في نفوسهم حول قيمتها، ذلك لأن لها قداستها التاريخية عندهم بحكم أنها تنزل من أجيال سبقت فتأكدت صحتها عندهم. ولهذا هم لا يحيدون عنها. وينزلونها في نفوسهم منزلة رفيعة، فهي من تراث الماضي الذي يتحكم في عقليتهم كل التحكم.

وهذا الاتجاه المحافظ يبعدهم عن الرذائل ويدعوهم إلى الفضائل لأن عليهم رقابة اجتماعية ووازعا كليًا له قواعده المحترمة فيما بينهم. ويجعلهم يتعلقون بكل ما هو ضروري لازم، ويتجنبون كل ما هو تافه وكمالي، فهم لا يعشقون الترف ولا يألفون مفاسد الحضارة والمدنية، ولهذا نجد عندهم الحذر من المدن وأهلها وينظرون إلى المعلم المدني بشئ من التحفظ لأنه من بيئة مخالفة لبيئتهم المغلقة، على عكس البيئة المدنية فهي بيئة مفتوحة ينزح إليها الناس إبتغاء الرزق من كل حدب وصوب ولهذا تتنافر المشارب وتختلف الطباع بين أهل المدن، لأن الوحدة بينهم وحدة منافع، والحياة فيها تقوم على التخصص وتقسيم العمل. فالعلاقة بينهم علاقة قانونية تعاقدية لا أخلاقية، ولهذا يسعى كل فرد وراء صالح نفسه وتسود فيما

بينهم الأنانية وحب الذات، وليست هناك رقابة أخلاقية ممثلة في سنن لها احترامها فيما بينهم، ويشعر الفرد عادة في المدن بنوع من التحرر من العادات والعرف والتقاليد ولكنه تحرر يبعده عن الفضيلة ويدفعه في طريق الضلال والرذيلة، فيسعى الفرد وراء اللذات والكماليات وبعشق الترف وهذه عوامل هدامة للوجدان الأخلاق.

ولعل السبب في كل هذا راجع إلى ضعف إشراف الأسرة في المدن وقوته في الريف، لأن الأسرة هي التي تقوم بهذه التربية الأخلاقية. فالأسرة الريفية كبيرة العدد وهناك مجال ليتعامل الفرد بإخلاص مع ذوى قرباه، وحياته مرتبطة كل الارتباط بحياتهم لأن الأسرة هي محور الإنتاج وخاصة في الزراعة. فهناك إذن تضامن ومحبة بين أفرادها للصالح المشترك فيما بينهم، وهي وحدة متماسكة لها قوتها في فرض احترام إرادتها على أفرادها للصالح المشترك فيما بينهم، وهي وحدة متماسكة لها قوتها في فرض احترام إرادتها على أفرادها وإشعار كل منهم أنه عضو في جماعة تجد ولا تهزل، وأن الهزل فيه ضرر لحياة المجموع. وهذا على عكس الأسرة المدنية فعدد أفرادها صغير ضئيل، ولا نقوم على ذكريات مشتركة فيما بينهم ولا على آمال جمعية نحو هدف ومستقبل معين، فهي وحدة اجتماعية مفككة ليس لها صالح مشترك، وإنما كل فرد له صالحه الخاص الذي لا يربطه بأسرته أصلا وإنما يربطه بهيئات أخرى في خارجها ولهذا تقوى الروح الفردية والإباحية ويتضاءل شأن الأسرة ويقل الزواج وتحتفظ المدن الكبرى عادة بمستوى

كثافة سكانها عن طريق الهجرة لا عن طريق كثرة المواليد فيها. ذلك لأن كل فرد يقول أنا ونفسي. والنتيجة لهذا هي ضعف الروح الاجتماعية وانحلال الرقابة الأسرية وسيادة الرذائل المدنية كالإدمان على الخمور والمخدرات والميسر والمراهنة والعزوبة والزنا...إلخ مما يضعف التربية الأخلاقية في المدن.

أما عن البيئة الاجتماعية الفزيولوجية الداخلية، فنقصد بها مبلغ تأثير النظم الاجتماعية في التربية ومبلغ تأثير هذه بدورها في هذه النظم. وهذا الأثر المتبادل يشتق من أن طبيعة النظم الاجتماعية تتداخل، وتترابط ويفسر بعضها بعضًا. وأهم النظم أثرًا في التربية عند دوركيم أربعة: النظام السياسي، والنظام الأخلاقي، والنظام الاقتصادي والنظام الديني. ورأيه صحيح، فنحن نعرف إلى أي مدى تأثرت التربية العامة بالنظام السياسي في إيطاليا الفاشية وألمانيا النازية. بينما في فرنسا بالعادات والعرف والتقاليد الديمقراطية نتيجة للثورة الفرنسية. وهي مثلا تتأثر بالنظام الاقتصادي في روسيا، وأخيرًا هي تتأثر بالدين كتأثرها بالمذهب البيوريتاني عند الأمريكيين والكنديين في أوائل عهدهم بالمهاجرة إلى القارة الجديدة أو تأثرها بالإسلام عند بعض الشعوب الشرقية وخاصة بلاد الحجاز...إلخ.

ولتفصل ذلك بضرب بعض الأمثلة وخاصة فيما يتعلق بأثر السياسة والأخلاق مكتفين بهما لضيق المقام: أما أثر السياسة في التربية في إيطاليا بعد الحرب العالمية الأولى فسببه قيام الحركة الفاشية بقيادة موسوليني والتي

خلقت روح التعصب للقومية الإيطالية وللنزعة الثقافية الرومانية وللمذهب الكاثوليكي. وقوى أثرها في التربية عند ما تولى فيلسوف هذه الحركة وهوجيوفاني جنتيل وزارة المعارف في سنة ١٩٢٣ فلقد جعل من الدولة المعلم الأول الذي يوجه التعليم في اتجاه معين لا تحيد عنه دور العلم فيها من أساتذة وطلاب، فالمدارس مؤسسات عامة تخضع لسياسة الدولة ومن لا يقبل من الأساتذة تنفيذ هذه السياسة المرسومة عليه أن يستقيل ويترك مكانه لغيره ممن يأخذون بآراء الحزب الحاكم، فغايات التربية تمشت إذن مع الغايات الفاشية. وهذه الغايات رمت إلى خلق محبة القوة والسيطرة في نفوس النشء الإيطالي، ويراد بالقوة واجب حماية أرض الوطن وتخليصها من كل نفوذ يقف حجر عثرة في سبيل تقدمها، ودعم وحدتها ومعرفة مد نفوذها في خارجها وخاصة عن طريق التجارة والفتح والغزو ويراد كذلك بالقوة القوة الروحية وهي مقدرة الابتكار والاختراع العقلي والمساهمة في تيار الحضارة العلمية الغربية. ويراد كذلك بها إجادة الأخذ بأساليب المذهب الكانو ليكي والوصول إلى المستوى الروحي الذي ضربه قديما الشهداء والقديسون. ونواحي القوة هذه سواء كانت مادية أم روحية استوجبتها الفترة التاريخية التي خلقتها الحركة الفاشية بالدعوة إلى عودة مجد روما والإمبراطورية الرومانية وما كان لها من سؤدد ورقي وحضارة. وبجانب المدارس لجأ موسوليني إلي منظمات الشباب لبث تعاليمه منذ سنة ١٩٣٧ وكان شعارها "الإيمان والطاعة والنضال"، وقسمها هو باسم الله وباسم

إيطاليا أتعبد بطاعة الدوتشي وأن أخدم بكل ما عندي من قوة، الدعوة الفاشية، وأضحى بحياتي في سبيلها إن لزم الحال".

وتعددت أنواع هذه المنظمات فمنها ما كان للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات وللصبيان من ٨ إلى ١٣، ومن ١٣ إلى ١٧، ومنها ما كان للشبان من ١٧ إلى ٢١. وكانت هذه المنظمات بأوضاعها السابقة على قسمين قسم للذكور وقسم للإناث. وكان من أغراضها الاهتمام بالتربية الجسمية وبث الروح العسكرية بين النشء الايطالي. وكذلك كان لها غرض سياسي يتلخص في نشر الروح الفاشية بين الشبيبة بمختلف الطرق. وكانت تستمر هذه الدعاية الفاشية حتى في إجازاتهم عن طريق إقامة المعسكرات والرحلات المشتركة. وكان يقوم بهذا التنظيم المركز الفاشي لتنظيم أوقات الفراغ الذي هو جزء من الحزب نفسه.

وأدت هذه التربية بإيطاليا إلى التعصب ضد بعض الطوائف في داخلها، وإلى أن يردد النشء ما يلقى عليهم دون جدل أو نقاش، فبنيت التربية على نوع عقيم من الآلية السياسية خلقت تبعًا يجيدون الخضوع ولم تخلق أصلاء يجيدون الخلق والتجديد. ولهذا عند ما سقط موسوليني سقطت معه في الوقت نفسه هذه التربية ولم تقم لها قائمة. ذلك لأنها لم تتأصل في نفوس الشعب الايطالي وإنما اخذوا بها فترة من الزمن تحت سلطة القوة والضغط والقانون. أما في المانيا في عهد هتلر فكان إشراف الدولة على أساليب التربية أشد وأقوى، وذلك لأن الحزب النازي كان

أدق تنظيمًا واشد بأسا من الحزب الفاشي، وأن الشعب الألماني نفسه اعتاد الخضوع لمثل هذه السياسة الغاشمة في تاريخه وخاصة في عهد بسمرك، وأنه شعب يؤمن الفلسفات السياسية أكثر من الشعب الايطالي، وذلك منذ عهد الفيلسوف فيتشه عند ما نشر كتابه المشهور "حديث إلى الشعب الالماني" يدعو فيه إلى حب الوطن وإلى احترام الشعب الالماني، وأن لهذا الشعب مهمة في الوجود يجب أن يؤديها، وأنه عنصر مقوم من مقومات الحضارة والتقدم. وأن ألمانيا يجب ألا تعتمد على غيرها في حياتها وإنما يجب أن تكفي نفسها بنفسها بناء على نظام مستقل مغلق وأن الدولة هي محور الوجود القومي، ولهذا وجب الخضوع لها، وعليها أن تهيمن وتسوس الناس وتنظم أمورهم.

لقد وجد هتلر في هذه الآراء أساسًا بني عليه دعوته النازية في ألمانيا وهي دعوة تشبه في كثير من وجوهها الدعوة الفاشية ولكنها تمتاز عنها بالقول بنظرية العنصرية ووحدة الدم. ولقد كان لهذه النظرية الأثر الكبير في التربية لأنها محور الدعوة الهتلرية وهي حجر الزاوية في توحيد الشعب الالماني في العهد الحديث. ولقد فرضت فرضا على الأساتذة والطلاب في المدارس وغير المدارس بفضل الدعاية الواسعة التي نظمها رجال الحزب النازي وخاصة جزبلز وفريلك ورزنبرج. وتنوعت المدارس لغرس هذه الروح السياسية القومية فأنشأوا ما سموه نابولا وهي مدارس أشرفت عليها الدولة ومدارس خاصة أشرف عليها الحزب النازي نفسه. وفي سنة ١٩٣٨

انشأوا "مدارس أدلف هتلر" ونوعًا رابعًا سموه أي قلاع النظام وهي مدارس في شكل قلاع فعلا يسودها النظام العسكري الدقيق وبجانب المدارس لجأوا إلى تكوين منظمات الشباب فكونوا ما عرف بجماعة شباب هتلر في سنة ١٩٣٦، وكان الالتحاق بها اختياريا في الظاهر ولكنه إجباري في الواقع. فكل طفل بلغ سن العاشرة ذكرًا كان أو أنثى على أهله الحاقه بهذه المنظمات كل في جهته الخاصة، وقسمت هذه المنظمات إلى أقسام منها للأطفال من سن العاشرة إلى الرابعة عشرة وقسم من ١٤ إلى ١٨، والتربية سواء في المدارس أو في المنظمات كانت لها أغراض معينة أهمها:

١- الغرض الحربي ولهذا اهتموا برياضة الجسم.

٢- الغرض السياسي ولهذا اهتموا بتلقين النظرية العنصرية ولم يقبلوا فيها إلا من تتوفر فيه الشروط الآرية.

٣- والغرض الاخلاقي ويتلخص في تقوية الشخصية والاعتماد على النفس وتهيئة النشء ليكونوا زعماء وأبطالا يقودون الشعب الالماني والعالم أجمع.

٤- وأخيرًا يأتي الغرض الثقافي وهو تحصيل المعارف بهذه الروح روح النعرة القومية. وهذا نوع من التربية كان له فائدته في تقوية الروح المعنوية في الشعب الالماني وخلقه حقًا من جديد بعد أن دبت في أوصاله الفرقة والانحلال، ولكنها خلقت روح التعصب ومحبة الصراع والنضال بالنسبة

للغير من الأمم وفي هذا تقويض لأسس السلام والاستقرار في العالم وإضعاف للمعنى الإنسان العام والإخاء العالمي.

أما أثر الأخلاق في التربية، ونقصد بالاخلاق العادات والعرف والتقاليد الفكرية التي تسود بين الفرنسيين، فالتربية في فرنسا مهما اختلفت نزعاتها سواء أكانت مثلا دينية في مدارس رجال الدين والتي تشرف عليها الكنيسة الكاثوليكية الفرنسية، أم كانت حكومية مدنية تشرف عليها الدولة، فهي في نزعتها العامه واحدة بمعنى أنها قبل كل أمر تربية فرنسية تخضع في الحالتين لتراث النهضة الفرنسية في العهود الحديثة أي العادات والتفكير وعرفه وتقاليده التي سادت فيها منذ القرن السادس عشر عندما نهضت نهضتها الثانية.

وأصول التربية في النهضتين واحدة هي أنها تربية ترتكز على احترام العقل وعلى أنها وسيلة لنفذية الفكر بالمعارف الإنسانية ليكون الإنسان بفضلها إنسانًا له قدره واحترامه في ذاته. بهذا قال منتاني وديكارت ومدرسته وبهذا قال بعد ذلك فلنير وكندرسيه. فالتربية إذن تربية عامة ترمى إلى تحطيم الفروق الاجتماعية في تحصيل المعرفة فهذه ضرورة من ضروريات الوجود الإنساني ولا تنحصر في طبقة معينة هي طبقة رجال الدين والنبلاء والإشراف وإنما يجب أن تكون عامة بالنسبة لابناء الوطن الواحد دون تمييز لمولد أو غني أو طبقة أو لون معين...إلخ.

ولا يزال هذا الفهم قائمًا في فرنسا ولكن بشكل علمي، فمنذ سنة ١٩٠٢ وكل دوركيم رئيس المدرسة الاجتماعية الحديثة في أمر إصلاح التعليم في فرنسا، فلم يحارب النزعة الإنسانية في ذاتها وإنما حارب نزعتها الثقافية العامة للمعرفة التي ترمى إلى إظهار سعة الاطلاع والإلمام بالمعارف على مختلف أشكالها وقال بالتخصيص أي بالنزعة الإنسانية العلمية، لأن الإنسان لا يمكن أن يتقن كل أبواب المعرفة مهما أوتى من قوة وإنما عليه أن يحصر معرفته في باب أو ابواب محدودة لنكون للمعرفة السمة الجادة وتبني على الدرس والتعمق في البحث والتمحيص، ولهذا حصر دوركيم المعرفة في المعرفة المهنية بوجه خاص، لأن المهنة هي الوظيفة الاجتماعية المهمة التي يؤديها الفرد في المجتمع، فأساس الوجود الإنساني عنده هو إتقان أداء وظيفة معينة ومزاولتها عن علم ودراية أصيلة ذلك لأنه يرى القانون العام الذي يسود المجتمعات الحديثة هو قانون تقسيم العمل.

ولكن هذا الاتجاه الإنساني العقلي في التربية حاد عن سبيله عند ما هزمت فرنسا في الحرب الأخيرة وأصبحت تحت سيطرة الألمان. فلقد تأثرت التربية إبان ذلك بالروح الدينية ذلك لأن المرشال بينان الذي حكمها حكمًا دكتاتوريا يناصر رجال الدين والكنيسة الفرنسية فأطلق لهم العنان في الإشراف عليها فارتفعت مثلا النسبة المئوية في المدارس الكاثرليكية الابتدائية من ١٦,٥ في سنة ١٩٣٩– ١٩٤٠ إلى ١٩,٧ في سنة ١٩٤١– ١٩٤٢ ولكن بعد أن تحررت فرنسا من الألمان وحكومة

فيشي المشئومة، عادت ثانية إلى اتجاهها الإنساني العقلي الذي يخضع الإنسان لتفكيره الحر بعيدًا عن أي سلطة تكبله كالكنيسة ورجالها وذلك بفضل جهود رجال التربية الأحرار وهم من أساتذة الكوليج دي فرانس وعلى رأسهم الأستاذ الكبير لانجفان. فمنذ سنة **١٩٤٤** تكونت هيئة لاصلاح سبل التربية في شكلها الإنساني كان من أعضائها الأساتذة والون وبيرون...إلخ قدمت في سنة **١٩٤٥** تقريرًا مفصلا بأصول هذا الإصلاح الذي حارب النفوذ الديني في التربية وحارب النزعة الثقافية العامة القديمة ووجهتها الوجهة العلمية الصحيحة التي تعتمد على إشراك المتعلم في أمور دنياه التي تحيط به وعلى أنه عضو نافع في المجتمع. وهذا اتجاه يشبه في كثير من نواحيه اتجاه دوركايم السابق الذكر.

أما عن أثر التربية في النظم الاجتماعية، فهو أثر أدبي عام يتلخص في حفظ المستوى الحضاري لهذه النظم مع الاجتهاد في السير به إلى الأمام فهي عند ما تدرس السياسة مثلا تصورها في تطورها وفي حالتها الراهنة ثم تجتهد في رسم السب لترقية أساليبها والوصول بها إلى مستوى أرفع وأرقى. وكذلك تفعل التربية بسائر النظم الأخرى اقتصادية كانت أم أخلاقية أم دينية....الخ. فالتربية منبر عام لخلق الروح الاجتماعية عند الأفراد، تذكرهم بتاريخ نظمهم والأسس التي تقوم عليها في الحاضر والأهداف التي تسير إليها، فهي عامل قوى لربط الفرد بمجتمعه في ماضيه وفي حاضره وفي مستقبله وبهذا تخلق الفرد في شكل إنساني ولكنه ليس بشكل إنساني

عام، وإنما بشكل إنساني يرتبط بزمان معين ومكان معين أي بتراث مجتمع محدود. وهذا التراث هو البيئة الاجتماعية الداخلية التي هي مجموع النظم الاجتماعية، روحية كانت كالعلوم والفنون والآداب والفلسفات والأديان.... إلخ. أم مادية اجتماعية كالآلات بأنواعها المختلفة كآلات الزينة والحروب والنقل والطبخ...إلخ. أم اجتماعية بحته كالنظم السياسية والأخلاقية والاقتصادية...الخ. ولهذا قيل إن الإنسان ابن بيئته. ويقصد بذلك عند بعض الاجتماعيين ابن بيئته الاجتماعية الداخلية، وهو فهم ضيق لو قورن بفهم دوركيم السابق الذكر.

ومجمل القول: إن البيئة عند بعض رجال التربية هي البيئة الجغرافية ويقصدون بها في الغالب المناخ دون سائر العناصر الأخرى التي تتركب منها هذه البيئة المادية، وأن أثر هذه البيئة ثانوي لا ينصب على التربية في ذاتها في وأساليبها ونزعتها العامة. والأثر الفعال هو أثر البيئة الاجتماعية وهي على ثلاثة أشكال: بيئة خارجية تمثل خارجية تمثل الشكل الاجتماعي العام، وهي أهمها كلها، وبيئة سكانية مرتبطة بتوزيع السكان فيما بين المدن والقرى في الريف. وبيئة داخلية خاصة بالنظم الاجتماعية. ويتلخص أثر البيئة الأولى في التربية في أنها دينية في المجتمعات المتأخرة، ودينية كذلك في المجتمعات التاريخية. وقومية ديمقراطية في المجتمعات الحديثة. أما عن أثر الثانية فهو كامل في المدن يجعل التربية تتشعب وتغزر في كل أبوابها. وأثر ناقص في القرى لأنه يضعف التربية ويجعلها تنحصر في القراءة والكتابة في

الغالب. أما عن أثر الثالثة فهو أثر متبادل تخضع هي فيه لأهم مظاهره الاجتماعية وهي عند دوركايم: السياسة والأخلاق والاقتصاد والدين، وتخضع هذه بدورها للأهداف العامة التي ترسمها لها التربية بطرقها الخاصة.

الفصل الرابع

أثر الأسرة في التربية

إن أثر الأسرة في التربية أثر أخلاق وينصب على وظيفة الأسرة الأخلاقية، فالأسرة مدرسة للفضائل والواجبات قبل كل أمر، ولهذا كان أثرها لا يستهان به من حيث سلوك الفرد في المجتمع، وتفصيل هذه الوظيفة الأخلاقية للأسرة ينحصر فيما يأتي:

تختلف المهمة التربوية ووظيفة الأسرة الأخلاقية باختلاف تطور الأسرة. لأن الأسرة لم تكن بالشكل الذي نراه اليوم في الأمم الراقية. وهو الشكل المزدوج الذي تقوم فيه الأسرة على الزوج والزوجة وأولادهما ماداموا يعيشون معهما. وإنما تقدمت هذا الشكل الحديث أشكال أخرى أقدم منه. ويدل تطور هذه الأشكال على أن الأسرة ذهبت في تطورها من الضيق إلى الاتساع إلى الضيق مرة ثانية. وأنها كانت أكبر حجما وأغزر كثافة من ناحية عدد أفرادها، ثم أخذت في الصغر حتى وصلت إلى الشكل المشار إليه. وأهم هذه الأشكال هي: الأسرة غير التوتمية ثم الأسرة التوتمية ثم الأسرة الأبوية الكبيرة ثم الأسرة الأبوية الصغيرة ثم تأتي أخيرًا الأسرة المزدوجة.

وهذا التطور له أثره على وظائف الأسرة، فهي أيضًا تطورت من الضيق إلى الاتساع ثم إلى الضيق وكانت متعددة في الأشكال الاجتماعية القديمة، والعكس صحيح بالنسبة للشكل الأخير. ولعل السبب في تعدد

هذه الوظائف قديمًا فيما بين اقتصادية وتشريعية وسياسية وأخلاقية. الخ راجع إلى أن الأسرة كانت هيئة واحدة متشعبة النشاط الاجتماعي بينما في المجتمعات الحديثة هي هيئة كسائر الهيئات الاجتماعية الأخرى في المجتمع وأن هذه الهيئات سطت على وظائفها بناء على تقدم قانون تقسيم العمل الذي يشير إليه دوركيم في رسالته للدكتوراه، والذي دعا إلى ارتقاء نواحي التخصص في المجتمعات الكبيرة حتى أصبحت الوظائف التي كانت للأسرة من اختصاص هيئات قائمة بذاتها. فمثلاً الوظيفة السياسية أصبحت للدولة، والتشريعية للبرلمان، والقضائية للمحاكم، والتربوية للمدارس...الخ. ولم يبق للأسره في عهدنا الحالي إلا وظيفة أساسية واحدة هي الوظيفة الأخلاقية. ويتضح مما تقدم أن الوظيفة الأخلاقية في الأشكال القديمة للأسرة كانت واحدة ضمن وظائف أخرى متعددة، بينما الآن هي الوظيفة الرئيسية الظاهرة الباقية لها. فما هي طبيعة هذه الوظيفة قديمًا وحديثًا؟

خضعت الوظيفة الأخلاقية في الأشكال القديمة للأسرة للدين، وانحصرت في الغالب في نوعين من الواجبات: واجبات أساسية تمس كيان الأسرة نفسها، وواجبات أقل أهمية تتعلق بصلة الفرد بمن حوله فيها. أما عن الواجبات الأولى فيحددها دوركيم في أربعة هي:

أولاً– واجب الانتقام من المعتدي على أحد أفراد الأسرة حتى تكون للأسرة هيبتها وأحترامها. ثانيًا– واجب احترام الملكية الجمعية في الأسرة

وعدم استغلالها استغلالا أنانيا يقصد به خدمة الصالح الخاص. والمحافظة على التركة الجمعية فيها ضد كل اعتداء.

ثالثًا– واجب احترام الاسم الجمعي الذي يحمله كل فرد فيها. فهو كالعلم الذي يميزه عن غيره ممن في الاسر والعشائر الأخرى. وأن يتضامن مع أفراد أسرته لهذا السبب، لأنهم جميعًا ينزلون من سبط أب واحد واجب تقديسه في ذاته وفي ذاتهم أيضًا، وهو في العادة اسم له المسحة الدينية لأنه يمثل التوتم أحيانًا وأحيانًا أخرى يمثل أبًا تاريخيًا لا خرافيًا وهذا في الأسر الأبوية التي تقدس الأجداد. رابعًا– واجب احترام الدين في الأسرة، وذلك بالمساهمة الفعالة في المراسم والأعياد والاحتفالات التي تقام في المناسبات الدينية، فهذه من الوسائل المهمة لربط الفرد بأسرته، وتقوية الروح الاجتماعية عنده. أما عن الواجبات التي تأتي في المرتبة الثانية والخاصة بعلاقات الأفراد في محيط الأسرة فهي: أولاً– واجب احترام الوالدين وإطاعتهما وعدم الخروج على إرادتيهما.

ثانيًا– واجب اشتراك أفراد الأسرة فيما يحصل عليه الفرد بمجهوده الخاص. فهو لا يعيش لنفسه وإنما هو مرتبط بغيرة في الأسرة. وأن الوجود الاجتماعي فيها عند الاقوام المتأخرة والتاريخية أقوى بكثير من الوجود الفردي ويطغى عليه.

ثالثًا– واجب المعيشة في سلام ووئام مع من حوله دون اعتداء أو إساءة أحد منهم.

رابعًا- واجب عدم الاتصال غير شرعي من الناحية الجنسية بالنساء في داخلية الأسرة، فالزنا محرم بين الأقارب، خامسًا- واجب عدم سرقة الطعام في داخل الأسرة، واحترام ما يأمر به رؤساء الأسر" بهذا الخصوص، لأن الطعام يهمهم جميعًا والفرد يجب ألا يستأثر بنصيب الأسد بينما يتضور غيره جوعًا.

وهذه الواجبات التي قال بها رجال الاجتماع في فرنسا وفي غيرها تدل دلالة واضحة على خطأ نظرية التطور في فهم الأخلاق، فالأخلاق عند الشعوب المتأخرة والتاريخية لم تكن منحطة بالدرجة التي يتصورها هيربرت سبنسر وأنها بنيت على الصراع والنضال وأنها أخلاق "حربية" كما يصفها، وبدرجة أن الإنسانية في نظره لم ترتق أخلاقيًا إلا في العهود الحديثة عند ما سادت الأخلاق التي يسميها "يالصناعية" والتي قامت على التضامن والمحبة الإنسانية.

ونحن لا نؤكد نظريًا وعلى طريقة التجريديين أمثال كانت كندرسيه وباكل، أن الطبيعة الإنسانية واحدة في كل زمان وفي كل مكان وأنها خيرة دائمًا ابدًا بفطرتها فهذا كلام فرضي لا يستسيغه العلم وعلم الاجتماع بوجه خاص ففي الواقع ليست الأخلاق في الأشكال الأسرية القديمة بأخلاق مثالية تبغي الكمال المطلق أو الواجب في ذاته كما يريد الفلاسفة، وإنما هي أخلاق تشتق من طبيعة الاشكال الاجتماعية العامة للأسرة، فهي أخلاق اجتماعية لا تبنى على الصراع كما أنها لا نبغى خلق قديسين

وحكماء. فهي لا تنظر إلى الفرد في ذاته وإنما تنظر إلى المجتمع وتماسك الأفراد فيه. فهي أخلاق ترمي– وكما يقول دوركيم– إلى خلق التضامن الآلي فيما بين الأفراد وأسرهم وذلك يجعل العقل الفردي يخضع للعقل الجمعي، وهذا العقل الجمعي ليس بحديث خرافة وإنما هو مجموع الواجبات الأسرية الأساسية والثانوية التي أشرفا إليها والتي هي في نهاية الأمر تتركز في العادات ونواحي العرف والتقاليد السائدة في الأسرة.

أما فيما يتعلق بالأسرة المزدوجة في العصر الحديث، فانحصرت وظيفتها كما يذكر دوركيم في الوظيفة الأخلاقية بوجه خاص، فهي مدرسة للأخلاق. ولكن ما هي هذه الأخلاق الأسرية؟

اختلفت وجهات النظر في فهمها فمن المفكرين من بناها على الطبيعة الجسيمة. وأهم من يمثل هذا الاتجاه هو جان جاك روسو، فهو في كتابه الأميل يقول باحترام السليقة والطبع عند الطفل وتركه يظهر من نفسه ميوله الذاتية ولا يهتم كثيرًا بتعليمه تعليمًا عقليًا وأخلاقيًا. ذلك لأن التربية الفكرية والأخلاقية تأتي في نظره في المرتبة الثانية بالنسبة للتربية الجسيمة. ولهذا كانت دائرتها مغلقة وتنحصر في تعليم الجغرافيا والطبيعة والتجارة...الخ. وهذه معارف عملية، فكأنه لا يؤمن كثيرًا بالمعارف التي تخلق الفرد فكريًا وأخلاقيًا كدراسة العلوم الفلسفية. كذلك ليست الأسرة في حاجة إلى أن نعلم الطفل الأخلاق لأن روسو يفترض أن الطبيعة

البشرية خبرة بفطرتها. ولهذا عاش الإنسان سعيدًا في حالة الفطرة وعاش شقيًا في حالة المدنية.

ولهذا أيضًا هاجم روسو العلوم والفنون والآداب وعرض بالمدينة في بحثه الذي قدمه إلى مجمع ديجون. وهذه نزعة لا يقرها علماء الاجتماع اليوم. لأنها نزعة فرضية وفردية، ذلك لأنها بنيت على التجريد العقلي ورمت إلى تقويم الفرد في ذاته، بينما الاتجاه الاجتماعي في التربية يقول بغير ذلك. فالتربية بوجه عام تمهد الفرد وظيفة معينة في المجتمع. والتربية الأخلاقية في الأسرة بوجه خاص تربطه بأفراد أسرته داخليًا وبأفراد المجتمع خارجيًا.

وهناك من بني الأخلاق في الأسرة على الفطرة النفسية ويمثل هذا الاتجاه أوجيست كونت. فهو يرى أن الفرد في حد ذاته تتحكم فيه الغرائز ويميل بطبعه إلى الأنانية ولعل أهم هذه الغرائز المفسدة لأخلاق الفرد هي: الغريزة الجنسية وغريزة حب البقاء وغريزة الطمع وعدم الاكتفاء.إلخ. ومهمة الأسرة هي ليست القضاء على هذه الغرائز لأنه لا سبيل إلى محو ما هو فطري في النفس وإنما مهمتها هي تحويلها إلى أهداف اجتماعية بحيث ينتقل الفرد من الأنانية إلى الغيرية.

وبهذا تصبح الأسرة عاملاً مهما من عوامل الاستقرار الاجتماعي لأنها ستنشر روح الإخاء والسلام بين الناس في المجتمع. لأن حياة المجتمع في نظر كونت ما هي إلا انعكاس لحياة الأسرة الأخلاقية. وتتجه التربية الأخلاقية في الأسرة اتجاهين: الاتجاه الأولى نحو الماضي فتربط الفرد

بالتراث الاجتماعي القديم فينشأ محترمًا للعادات والعرف والتقاليد معظمًا للسلف ويأخذ عنهم. وهذا الاتجاه يقلم أظافر الأنانية في الفرد ويربطه بقواعد السلوك التي أقرتها الأجيال السابقة. فتخلق عنده الطاعة واحترام الآباء والرؤساء وتصبح هذه الفضيلة عنده عادة يتبعها آليًا. أما الاتجاه الثاني، فهو اتجاه نحو الحاضر مهمته تعليم الطفل التضامن مع من يعيش بين ظهرانيهم وذلك بخلق روح التعاطف والإخاء ومحاربة روح المنافسة والحسد والتحزب، وبهذا تقوى الوحدة بين أفراد الأسرة وبين أفراد المجتمع بوجه عام.

ولكن أراء أوجيست كونت هذه تبدو غريبة ومتناقضة لأنه يرجع إلى الأساس النفسي في الوقت الذي يهاجم فيه علم النفس ويحذفه من تصنيفه للعلوم ويجعل لعلم الاجتماع أهمية كبرى باعتباره أنه أول من فكر فيه من الأوروبيين. ولهذا جعل الغاية اجتماعية من التربية الأخلاقية في الأسرة. ومع ذلك لا يقر علم الاجتماع الحديث هذا التناقض بالرجوع تارة إلى عناصر النفس وتارة أخرى إلى العناصر الاجتماعية. ويقول على عكس ذلك بأن تكون العناصر كلها سواء في الأساس والهدف اجتماعية صرفة. ولهذا يبني هذا العلم وظيفة الأسرة الأخلاقية على أساس اجتماعي وعلى هدف اجتماعي كما سنرى. فالظواهر الاجتماعية يفسر بعضها بعضًا. ولا دخل للعناصر النفسية أو الحيوية أو الكونية في فهم وتفسير

طبائع الظواهر الاجتماعية والتي منها التربية الخلقية في الأسرة. فهي من طبيعة خاصة ومستقلة وتخالف تماما الطبائع الثلاث المشار إليها.

وهناك بعد ذلك من المفكرين الأوروبيين من بني الوظيفة الأخلاقية في الأسرة على الدين وهم رجال الدين بوجه خاص وأهمهم في العصر الحديث الكردينال فرديه رئيس أساقفة فرنسا السابق، فهو يرى أن الوظيفة الأخلاقية للأسرة وظيفة شكلية وليست فعلية. لأن الذي يقوم بهذه الوظيفة خير قيام هي الكنيسة والمدارس الدينية ومهمة الآباء في ذلك مهمة ثانوية هي السير وراء تعاليم الكنيسة الأخلاقية وغرسها فيهم عن طريق العطف والمحبة والتي تقوم بهذه المهمة في الأسرة هي الأم، إن ما تعمله الكنيسة ومدارسها في العادة للصغار هي المبادئ العامة التي يحتويها ما يسمى بال catechism وهو كتاب صغير يلخص النواحي العامة التي في الكتاب المقدس. ومن ضمن هذه النواحي الناحية الأخلاقية التي ترتكز على الواجبات المسيحية الكبرى وهي ثلاثة: واجب الإيمان وواجب الأمل وواجب الإحسان. ويقصد بالإيمان العقيدة الراسخة بأن الله خير ولا يمكن أن يفعل الشر أو يضلل الإنسان. ويقصد بالأمل التصديق المطلق بما وعد الله عباده الصالحين من ثواب في الآخرة. ويقصد بالإحسان محبة الله ومحبة الجار والناس كمحبتنا لانفسنا. وأهم هذه الواجبات هو بطبيعة الحال واجب الإحسان.

هذه الواجبات الدينية واجبات إنسانية لها أهميتها في نفوس النشء ولهذا وجدت من المفكرين- غير الدينيين- من يؤيد نلقينها للصغار في محيط الأسرة وبواسطة الأم وخاصة توما، ولكن دوركايم ليس من هذا الرأي فهو يريد هذه الوظيفة بعيدة عن الدين وأن تتخذ صفة القداسة الاجتماعية بخضوعها لفكرة الواجب مفهومًا على طريقته الاجتماعية لاعلى طريقة الفلاسفة النظريين وخاصة كانت وعلى الرغم من ذلك فأن بعض متبعيه في فرنسا وفي خارج فرنسا لا يوافقونه في رأيه وينصحون بإضافة التربية الدينية بجانب التربية الأخلاقية في الأسرة، منهم جوبلر.

وأنا أميل إلى الأخذ بهذا الاتجاه، وذلك لأن الدين مظهر اجتماعي مهم ومن المسائل الفعالة الوجدان وبفضله يمكن مقاومة موجة الاباحة التي عمت بعد الحروب الحديثة، ومحاربة طغيان الروح المادية التي نتجت عن الحضارة الصناعية القائمة، ومقاومة سوء فهم مبادئ الحرية، وسوء تطبيق مبادئها سياسيًا مما قوى النزعة الفردية والحزبية بين الناس، والقضاء على انعدام العدالة الاجتماعية بين الطبقات وعلى روح الاستغلال فيما بين الطبقات وفيما بين الأمم كذلك.

وهناك بعد ذلك من بني الوظيفة الأخلاقية في الأسرة الحديثة على أساس اجتماعي. ولعل الأساس المورفولوجي الخاص ببنية المجتمع هو الذي له الأهمية القصوى في مدرسة دوركايم غير أن يختلف في شكله فيما بين دوركيم وغيره من تلاميذه كجبلو. فيذهب دوركايم مثلا إلى أهمية حجم

الأسرة، ويريد بذلك كثافتها ومبلغ عدد أفرادها، فكلما كبرت الأسرة واتسعت تأكدت الوظيفة الأخلاقية فيها، وكلما صغرت وقل حجمها ضعف شأن هذه الوظيفة فكثافتها تقوى الروح الأخلاقية وتزيد من الترابط بين أعضائها فيذكو الحس الاجتماعي عندهم ويشعرون أن هناك روحا جمعية وعقلاً كليًا يعلو عليهم ويضغط عليهم وله قداسته وبها بونه ويثير في نفوسهم معنى الواجب، ولكن الواجب هنا ليس له المعني الفردي النظري وأنه خاص بإنسان عام لا يرتبط بأسرة معينة ولا بزمان ومكان معين. وهو ليس بواجب يشعر به الإنسان في داخلية نفسه على طريقة كانت وأنه عنده بالفطرة. وإنما هو واجب اجتماعي مكتسب يأتي إلى الإنسان من محيطه الخارجي الذي يعيش فيه وخاصة من الأسرة ومن البيئة الاجتماعية.ويتمثل هذا الواجب في التضامن الواجب قيامه فيما بين الفرد والهيئة التي ولد فيها.

ولكن دوركايم يقف عند هذا الحد، وعند هذا الكلام العام ودون أن يخصص أنا الواجبات العملية التي يجب أن تقوم فيما بين أعضاء الأسرة فتربطهم وتحقق هذا التضامن والتماسك فيما بينهم. ولهذا ستوضح هذه النقطة التي تركها غامضة. ويميز دوركايم في كتابة عن الانتحار عندما يعرض للعلاقة فيما بين الفرد وبين الأسرة إلى الكلام عن عناصر الأسرة، فيذكر أنها إثنان: أولاً الآباء. ثانيًا الأبناء. وبناء على هذا التقسيم يمكننا أن نميز

بين: أولاً واجبات فيما بين الآباء. ثانيًا واجبات فيما بين الأبناء. ثالثًا واجبات فيما بين الآباء والأبناء.

أما فيما يتعلق بواجبات الآباء نحو بعضهما فتتحصر في نظري في واجبات مشتركة وفي واجبات خاصة بكل منهما. الواجبات المشتركة هي: واجب الاحترام، المتبادل فيما بينهما. فكثرة المخالطة وطول المعاشرة لا تمنع من قيامه وليس من الضروري أن يتخذ شكلا طنانا له مراسم خاصة وإنما تكفي الإشارة في ذلك وخاصة بتجنب الألفاظ الغليظة والحركات الجارحة والنعوت الرخيصة وغير ذلك من عناصر الابتذال والتصغير وثاني هذه الواجبات الاخلاص وهو قيام المحبة وعدم خيانة أحدهما للأخر لأن زواجهما بني على تعاقد حر وعلى قبول كل منهما لأخيه بإرادته. وأخيرًا هناك واجب المساعدة وهو العون الذي يقدمه كل منهما للأخر وهو لا ينحصر في المساعدة المادية وإنما أيضًا في المساعدة الروحية كبث روح الشجاعة والاقدام واحتمال صدمات الحياة بصدر رحب وغفران الاخطاء المتبادلة فيما بينهما.

أما عن الواجبات الخاصة بالزوج فهي الاقبال على العمل لدعم حياة الأسرة فالرجال قوامون على النساء والرجولة تأنف الاعتماد على الزوجة أو كسبها، ثم هناك واجب حماية الزوجة من الاغراء الخارجي وبالترويح عنها ومساعدتها بما يستلزم تسهيل إشرافها على الحياة المنزلية فغرض الحماية إسعاد الزوجة واشعارها إنها ليست رقيقة وإنما سيدة في المنزل أما عن

واجبات الزوجة الخاصة فهي الطاعة مع احتفاظها بقدرها الإنساني كي لا تنزل إلى الضعه، وأيضًا واجب التدبير وعدم الإسراف والسعي وراء الكماليات، فالضروريات ألزم ولا تكلف الزوج ما لا طاقة به.

أما عن واجبات الأبناء نحو بعضهم البعض فهي أيضًا إما مشتركة وإما خاصة. المشتركة تتلخص في الاحترام والمحبة والوفاق. وتريد بالاحترام تقدير كل أخ لأخيه وأخته باعتبارهم أعضاء متضامنين في الأسرة يبغون جميعًا هدفًا واحدًا هو رفاهيتها وسعادتها. لهذا وجب التعاون فيما بينهم للوصول إلى هذه الغاية فيطرحون وراءهم ظهريًا التنابذ والحسد والفرقة بينما المحبة هي الصداقة الأخوية التي يتبني على المشاعر الصادقة الصادرة من القلب بحكم اشتراكهم. جميعا في نفس الذكريات والخطط والآمال وفي العادات والنزعات. فالأخوة هي الصداقة الطبيعية التي لا تبغي إلا وجه الصداقة دون نظر إلى فائدة أو أطماع أو أغراض معينة أما الوفاق فينحصر في اتباع توجيهات الوالدين لأنها تقيم عادة العدالة فيما بين الأبناء وأيضًا في مقاومة كل أنانية وحسد وتهكم وتصغير لشأن بعضهم فهذه رذائل تسبب التشاحن فيما بينهم. أما عن الواجب الخاص بالإخوة وخاصة إذا كانوا كبارا فهو إعطاء المثل الصالح لأخواتهم ورعايتهن وحمايتهن والتضحية من أجلهن بينما واجب الأخوات هو العمل المنزلي فهو فضلاً عن أنه مفيد لأنه يمهدهن ليكن زوجات ماهرات ولا يتعلقن بخيال الفراغ. وهناك بعد ذلك واجبات الآباء نحو ابنائهم وتتلخص في

المراقبة والإصلاح والصرامة. المراقبة هي السهر على عادات الأطفال في أقوالهم وأفعالهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة الفاضلة فيها. والإصلاح ينصب على مقاومة النزعات الأنانية والصرامة هي الحزم في معاملتهم لأن اللين مفسد لهم. والحزم يتطلب العدالة في معاملة الأبناء دون تفضيل فيما بينهم فكلهم سواسية.

أما عن واجبات الأبناء نحو آبائهم فهي الاحترام والطاعة والاعتراف بالفضل. الاحترام ليس بشئ خارجي يصدر فقط من الأقوال والأفعال وإنما هو شئ داخلي أيضًا يصدر عن القلب، فلا يتجه تفكيرهم إلى عيوب الآباء وسقطاتهم. والطاعة هي عدم مخالفة أوامر الأباء لأنها تصدر عن محبه وتقدير لصالح الأبناء، وهي لها فوائدها لأنها تقضى عند الطفل على عناده ونزواته وتقلل من رغباته وتعلمه قوة الإرادة في مقاومة أطماعه وشهواته وكل هذه صفات لها أهميتها في مستقبله. والاعتراف بالفضل لا يكون بالكلام وإنما بالأفعال وذلك بتقديم المساعدات الأدبية والمادية لهم عند الحاجة وخاصة في مرضهم وشيخوختهم وعوزهم وفي أزمانهم العارضة. وأهم الواجبات الأسرية هو واجب الاحترام، فهو المحور الذي تدور حوله الوظيفة والتربية الأخلاقية في الأسرة ولهذا عرف دوركيم الأسرة المعاصرة بأنها "مدرسة للاحترام المتبادل".

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الاحترام يتضمن معنى الإلزام. وفيه تتمثل أهم صفات الظواهر الاجتماعية وهي صفة الضغط والجبر

والتحتيم ولسبب آخر هو أن دوركايم يضع أهمية كبرى للقانون في تماسك الهيئات الاجتماعية، والاحترام له هذه الصفة القانونية لأن القانون المدني في باب الأسرة ينص على وجوب قيام الاحترام بين أعضاء الأسرة وخاصة بين الأبناء والآباء. ولهذا إذا ضعف الاحترام في داخلية الأسرة ذهبت هيبتها وضعف وحدتها ونزل عليها العقاب الاجتماعي في شكل ازدراء الناس لأعضائها وربما أيضًا العقاب القانوني إذا أجرم أفرادها في حق بعضهم البعض.

ومما تقدم نرى أن دوركايم اهتم بالمواجب في داخلية الأسرة ولم يوضحه كما فعلنا. وهناك جانب آخر لوظيفة الأسرة الأخلاقية هو الجانب الخارجي الذي يتعلق بصلات أفراد الأسرة بالمحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه. وهذا الجانب عرض له تلميذ من تلامذة دوركايم هو جوبلو وبناء أيضًا على أساس مورفولوجي هو الطبقة الاجتماعية، والطبقة هنا هي الطبقة الراقية وهي بوجه عام طبقة تتوسط عادة بين الطبقة المفرطة في الثروة وبين الطبقة الفقيرة. وإذا كانت قيمة طبقة كبار الأغنياء ترتكز على المال، وطبقة الفقراء على العمل والتناسل، فقيمة هذه الطبقة تأتي من الأخلاق فهي التي تمثل المستوى الأدبي الراقي في المجتمع. وعنها في هذا الباب تأخذ الطبقات الأخرى فهي مثلهم الأعلى.

وأهم الواجبات لمعاملة الغير في خارج محيط الأسرة في هذه الطبقة تنحصر في نظر جوبلو في ستة هي: واجب الشرف، والأمانة، والنبل

والعمل والادخار والنظام وهي واجبات واضحة المعاني ولنا في حاجة لتعريفها لضيق المقام. والشئ المهم الذي يجب أن نعرفه هو أن الشرف أهمها طراً لأن أفراد طبقة البرجوازية يعتدون بأنفسهم ويعتبرون أن لهم تاريخًا راسخًا له احترامه من الآداب وحسن المعاملة فهم أساتذة الأخلاق بالنسبة لغيرهم في المجتمع، وقيمة الفرد تأتي من اتباعه لأساليب التخلق عندها وبمعايير فضائلها.

وإذا تكلمنا إلى الآن عن الواجبات في داخلية الأسرة وفي خارجيتها ويجب ألا ننسي ونحن في ختام هذا البحث أن نشير إلى أهم الرذائل في الأسرة وهي في نظرنا ثلاث: الكذب، والزنا، والطلاق فهي العناصر الأساسية للفساد وانحلال الأسرة.

أما بعد:

فوظيفة الأسرة الأخلاقية وظيفة اجتماعية في أساسها وفي غرضها: ففي الجماعات القديمة كان أساسها الدين وغرضها خلق التضامن الآلي، ويقصد دوركيم بالتضامن الآلي ترابط الفرد ترابطًا آليًا يخضع فيه خضوعًا مطلقًا يقضى على وجوده الذاتي ويكون كالآلة في يد المجتمع يفعل به من يشاء. بينما بنيت في الجماعات الراقية على الكثافة وعلى التضامن العضوي وهو تضامن يرتكز على أن الفرد عضو محترم له إرادته الحرة ويأخذ بالواجبات الأسرية على اختلافها باختياره. فهناك إذن ترابط لعضو

له وجوده الذاتي فيما بينه وبين أسرته وفيما ببنه وبين أسرته وفيما بينه وبين غيره من الناس في محيط المجتمع.

ونلاحظ بعد ذلك أن هذه الوظيفة الأخلاقية للأسرة ليست وظيفة إنسانية ولا وظيفة شعبية. فهي لا تريد خلق حكماء وقديسين غايتهم بلوغ الكمال المطلق على طريقة أفلاطون قديمًا وكانت حديثًا، كما أنها ليست أخلاقًا عامية دارجة تسيطر عليها الحكم والأمثال والمعتقدات الشعبية والخرافات وغير ذلك من عناصر العادات والعرف وسنن المعاملات العامة[1]. وإنما الأخلاق في الأسرة وسط بين هذه وتلك أخلاق خاصة بطبقة معينة هي طبقة البرجوازية. أخلاق تريد خلق الرجل الفاضل المؤدي لواجباته خير قيام في داخلية أسرته. والآخذ بأصول الأدب الرفيع مع غيره في خارجيتها، فهي أخلاق عملية لا نظرية وهي مكتسبة تأتي إلى الإنسان من محيط طبقته الراقية وتلزمه باتباعها، فهي أخلاق غرضها قريب يرمى إلى خلق احترام الفرد في أعين من يعيش بين ظهرانييهم فيبدو مكرما لما له من الشرف والقدر الاجتماعي.

---

[1]() أنظر كتابنا– السلطة في المجتمع– مصر ١٤٩٤٩ س ٣٢–٥٢.

الفصل الخامس

التربية والقيادة

إن القيادة في المجتمع هي الهدف الأساسي للتربية اليوم للأسباب الآتية:

أولاً: القيادة لها فائدة تربوية حضارية عامة ذلك لأن كل حضارة تهدف أول ما تهدف إلى مثل أعلى تريد تحقيقه في شخصية المتعلم لينشأ على صورة هذا المثل وينطبع عليه. وهذا المثل الأعلى يختلف من زمن إلى آخر حسب تطور الحضارات ولا يقتصر على شكل واحد بالذات فالتطور والحركة من سنة الوجود. وكذلك في الظواهر الاجتماعية التي منها التربية والملاحظ تاريخيًا وواقعيًا أن الحضارة المتأخرة تعد المتعلم في مجتمعاتها ليكون ساحرًا أي ليكون شخصًا له قوى خارقة يسيطر بها على الناس والأشياء ويأتي بالخوارق.

والتربية في الشعوب الشرقية كانت تهدف إلى خلق الفقير وهو شخص زاهد يتحمل الألم ويبتسم له ويعرض عن لذات الدنيا ويعيش فيها قنوعًا ومكتفيا بالكفاف وهذا يصوره فقراء الهنود وغيرهم في شعوب آسيا قبل نهضتها الاشتراكية الأخيرة. وكانت الحضارة اليونانية تهدف إلى تكوين الفيلسوف وهو رجل يعرف كيف يقاوم بعقله آثار البدن من شهوات ونزعات ثائرة وكيف يسعى وراء السعادة القصوى عن طريق المعرفة النظرية وتعلم العلوم لأن الفلسفة مجموع المعارف الإنسانية وأيضًا كيف يسعى

وراء السعادة الدنيوية عن طريق معرفة العلوم العملية، فالفيلسوف شخص يتعلم ليكون عالمًا من ناحية وفاضلاً من ناحية أخرى وهو يسعى في آن واحد إلى معرفة كنه هذا الوجود الخارجي ويسعى إلى المشاركة العقلية مع الآخرين في الحياة الاجتماعية.

وفي القرون الوسطى هدفت التربية إلى تكوين القديس وهو شخص يعرف كيف من رجس الخطيئة الأولى ومن رجس البدن وشهواته عن طريق الإيمان بالله وإتباع أوامره المنزلة في الإنجيل وهو يسعى وراء سعادة أخروية في عالم أرقى من عالمنا هذا. وأن هذا العالم الدنيوي عالم زائل يمهد لعالم الأخرة والإنسان فيه على سفر من الأسفار وكله أسرار ولا يمكن للعقل أن يكتشفها ولا يمكن أن يسيطر الإنسان على عالم الطبيعة. وأن العالم الاجتماعي كله الرذائل ويجب الانسحاب منه في الصوامع للتعبد. كذلك كان حال التربية الإسلامية في القرون الوسطى تقريبًا لأنها هدفت إلى خلق الإمام إلا أن الإمام كان يقرن الإيمان بالعقل وكان يجعل للدنيا نصيبًا بجانب الآخرة ولم يشبه القديسين في الإسلام إلا الزهاد الذين بالغوا في فهم الدين الإسلامي مع أن الدين الإسلامي في نظري دين دنيا ودين آخرة آن واحد.

ثم نجد في العهد الحديث إلى ما قبل الثورة الفرنسية أن التربية في البلاد الأوروبية ترمي إلى خلق السيد أو الشريف أو رجل الإقطاع وهو رجل يعيش لبدنه. رجل يتحكم فيه حسه لا عقله، فهو لا يعرف السعادة الروحية وإنما السعادة المادية البدنية وكانت تتمثل في محبة الحروب والصراع

والنضال في سبيل جمع الخيرات المادية والتمتع بها. وهذا الجشع أدى إلى انقسام المجتمع إلى طبقات متفاوتة بعضها ينعم وبعضها في بؤس وشقاء وبهذا كانت التربية أرستقراطية، ترتكز على ترويض الجسم والفضائل الطبقية للتسامي على الغير.

ثم تحولت التربية بعد الثورات السياسية الحديثة وهي ثورة أمريكا وبنتها الثورة الفرنسية إلى تنشئة المواطن الصالح. وهو شخص يعيش لوطنه ويؤمن بالحرية والاخاء والمساواة فهي تربية شعبية أساسها قومي تهدف إلى تحطيم التربية الطبقية سابقة الذكر. ثم تجد أن التربية بعد قيام الثورات الاقتصادية في القرن التاسع عشر تتحول إلى تربية مهنية. فقيمة الشخص بعمله وإنتاجه وكل شخص يجب أن يملأ وظيفة لها قيمتها في المجتمع وذلك لأن قانون تقسيم العمل هو مدار الحياة الاجتماعية في أقوى صورها. ثم تطورت التربية في القرن العشرين وتخطت الحدود القومية والانحباس في محيط المهنة وخدمة الفرد لنفسه وقومه إلى خدمة الإنسانية كلها أي أصبحت تهدف إلى أن تكون دولية وعالمية وهذا ما نجده مثلا في شخص كباستير واديسون وبرجسون وتاغور وجمال عبد الناصر وهم من القادة العالميين وتجد ظهور هيئات تعليمية تدعم هذا الاتجاه كاليونسكو.

ثانيًا– القيادة لها فائدة تربوية بالنسبة للمعلم فمهمة المعلم اليوم ليست تعليم النشأ لربطه بالتراث الماضي وإنما مهمته ربط عقول النشئ بالحاضر والمستقبل. فالمعلم زعيم وقائد للرأي يجب أن يجد ويجب أن يخلق

طلبته على صورته. والمعلمون يجب أن يكونوا زعماء وقاده في مدارسهم وكذلك الطلبة يجب أن يكونوا بالوضع نفسه وأن يجتهدوا في أن يكونوا كذلك بعد تخرجهم من مدارسهم في الحياة العامة. إن التربية المحافظة اليوم لا قيمة لها وإنما هي التربية التي تخلق المتعلم على نمط كله المرونة في تكوين الشخصية لتكون كلها الأصالة والخلق والابتكار. ولا تنحصر مهمة المعلم في التدريس للفصل في المدرسة وإنما مهمته التدريس للحياة وأن تكون المدرسة وسيلة لترقية المجتمع في كله عن طريق خلق قادة له في سائر ميادين التخصص. فالمعلم هدفه ليس حشو الدماغ بالمعارف أيا كانت وليس تحضير المتعلم للامتحان في آخر السنة. وإنما هدفه تكوين الطالب ليكون مبرزاً في مجموعه أي في عقله وفي إيمانه وفي حسه وفي أخلاقه وليكون ممتازاً في تخصصه وفي استغلال تخصصه في صالح أمته وفي صالح العالم والإنسانية جمعاء.

ويجب أن يعطي المعلم للتلاميذ الحرية في إبداء آرائهم بصراحة ويدفعهم إلى الآمال الكبيرة وإلى الأهداف العظيمة فهو ليس رجل بوليس ليفرض إرادته عليهم بالخوف والقوة. وليس برجل دين يرهب الطلبة باسم النار والعقاب في الآخرة وإنما مهمته خلق التجارب بين الطلاب والمجتمع وما فيه من أحداث كبار وبينهم وبين العالم وما فيه من تيارات عانية في السياسة والاقتصاد والاجتماع وغير ذلك.

ثالثاً: قيادة لها فائدة تربوية بالنسبة للمتعلم في معهده. فالطالب بالنسبة للتربية الحديثة ليس كالسائمة في القطيع. وهو لا يتبع إطلاقا آراء معلمة وإنما يصح له أن ينقد هذه الآراء ويفندها ويتجه إتجاها مخالفا بدل على ذاتية فكرية وامتياز عقلي. وهذا الاكتمال في الإنتاج والتفوق الذهني عند المتعلم لا يأتي إلا بالممارسة وعن طريق المناظرة وحياة الفصل والمدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع. فالتربية من الناحية الاجتماعية لا تكتفي بالتربية الذهبية فقط ولكنها تبنى على التكامل في تكوين النشء بمعنى أنها تضيف إلى هذا نواحي أخرى ليبرز فيها المتعلم كممارسة الرياضة البدنية في مختلف صورها. وكممارسة النشاط الاجتماعي بالمساهمة في جمعيات الموسيقى والتمثيل وجمعيات الرحلات والنشاط الثقافي والخدمة الاجتماعية وغير ذلك. فهذه الهوايات ضرورية لتساعد في خلق الكفاية الشخصية عنده ولتمهده ليكون قائداً للرأي لأن هذا النشاط بأنواعه المختلفة يرفع الحجات فيما بين المتعلم والمعلم وفيما بينه وبين إخوانه في المدرسة وفي خارجها كذلك. ويرفع النقاب عن المدرسة نفسها بألا تكون مهدا للخضوع وللاتباعية المطلقة الممقوتة. وأن تكون على عكس ذلك مهدا محببا للترفية وللحياة الاجتماعية المثمرة.

ومن وسائل التربية الحديثة الاجتماعية لتكوين القادة عدم أخذ الطلاب بالردع والعقاب الأليم. فهذا يثبت فكرة الخطأ والإجرام في نفوسهم. ولهذا وجب أن يكون الخطأ وسيلة للوصول إلى الصواب.

والتسامح وسيلة للتكفير الشخصي ووسيلة لخلق الضمير الحي في نفوس المتعلمين. وأن الثواب والمكافأة واجبة لتشجيع المبرزين منهم في الفصل وفي خارج الفصل وفي أنفسهم وفي معاملاتهم مع غيرهم بوجه عام، وهذا التشجيع يجب أن يكون مادياً وأدبياً على السواء، وهنا تصبح مهمة المعلم أنه أخ كريم ناصح والمتعلم متعظ يكون نفسه بنفسه عن طريق أستاذه. فالأستاذ من الناحية الاجتماعية وسيلة لا غاية وإنما الغاية هي الطالب، وأن الطالب يجب ألا يتبع أستاذه اتباعا أعمى فيكون مقلداً وإنما عليه أن يستمع له ليخلق نفسه وليسير بنفسه عقلياً وأخلاقياً واجتماعياً وجسمياً. فالمعلم والمدرسة كلها وسيلة فقط ليصبح الطالب سيد نفسه له إصالة في نواحي نشاطه المتباينة وله أثره في من حوله في المدرسة وفيي خارج المدرسة أي أن يكون قائداً للرأي في بيئته التعليمية والاجتماعية على السواء.

رابعاً: القيادة لها فائدة تربوية للمتعلم بعد تخرجه في وطنه. فكل متخرج لا بد له أن يملأ وظيفة لها احترامها في المجتمع ذلك لأن المجتمع تبنى الحياة فيه على قانون تقسيم العمل، والعمل اليوم هو أساس قيمة الإنسان لا حسبه ونسبه وجاهه وثروته وإنما كل شخص بكفاياته الذاتية وإنتاجه الشخصي، ولهذا وجب على كل متخرج أن يهدف إلى أن يكون قائداً للرأي في مهنته وفي تخصصه، وهذه الصدارة واجبة اليوم في المجتمعات القومية لأن التخصص والتبريز فيه يؤدي إلى الابتكار والخلق والتجديد الذي هو أساس المدنية القائمة.

ولهذا يجب ألا يكون غرض التعليم رفع مستوى المتعلمين إلى مستوى شهادات معينة تعطي لهم لتشغيلهم وعلى أن يتكاسلوا بعد ذلك ولا يعملون وينتجون، وإنما هدف التربية هو أن يتخطى المتعلم بعد تخرجه مستوى الشهادات الحاصل عليها ويقدم نوع اختصاصه بمجهوده الذاتي ذلك لأن الشهادة ليست الهدف الأساسي للتعليم والتربية ولكن هو التفوق المستمر في مهنة معينة وخلق قيادات مهنية في المجتمع يمكنها أن تبتكر وتجدد في أصول المهن وترتقي بها وتخطو بها درجات إلى الأمام سواء كان هذا في العلم أم في الأدب أم في الفنون الجميلة أم في فنون الحرب والقتال أم في الفنون العملية وهذا ليرقى المستوى الحضاري العام في داخلية الأمة.

خامساً: وأخيراً للقيادة قائدة تربوية للمتعلم بعد تخرجه في خارج وطنه من الناحية العالمية والدولية. ذلك لأن التبريز الدولي والإنساني أصبح اليوم ضرورة تربوية لا مناص منها، والتربية في كل أمة يجب ألا تقف عند حدودها فقط وإنما يجب أن تتخطى هذه الحدود إلى آفاق أخرى لنقود الأمة الحضارة الإنسانية بين الشعوب والأمم الأخرى. فالصدارة القومية يجب أن تفوق صدارة الأمم الأخرى في نواحي التخصص كالطب والمحاماة والعلوم والهندسة.. الخ. وأن سياسة خلق خبراء عالميين وقادة دوليين من أسس التربية الحديثة. وكل أمة تقل فيها هذه الكفايات والقدرات الدولية هي أقل في قيمتها وأحط في حضارتها من غيرها من

الناحية الحضارية والإنسانية. ولهذا وجب أن يوجه النشء وبخاصة في الجامعات وفي أقسام الدراسات العليا إلى هذا الهدف الأكبر السامي وهو قيادة الرأي العالمية الدولية.

من كل ما تقدم ندرك في وضوح أهمية القيادة كهدف أسمى كبير للتربية في زماننا هذا. ولهذا وجبت دراسة هذه الظاهرة الاجتماعية لأهميتها في أفق التربية اليوم، وقبل تفهم ودراسة الإتجاه الاجتماعي لهذه الظاهرة يجب أن نقف على الإتجاه النفسي الفلسفي الذي عولجت به من قبل والذي يتأثر به المعلمون في مصر وكذلك معاهد التربية المصرية فهذا الاتجاه يجب ألا يجهله الطالب في قسم الاجتماع بجامعتنا الزاهرة ثم يقف على نقده ثم يضيف إليه الفهم الاجتماعي الجديد الذي نضعه ونرسمه لهذه الظاهرة المهمة في صميم التربية المعاصرة في الأمم الراقية.

فما هي إذن القيادة بين علم النفس وعلم الاجتماع؟

وقد اختلفت النظريات في القيادة من ناحية علم النفس الاجتماعي، ومع ذلك يمكننا حصر الرئيسية منها في أربع:

أولاً: هناك ما نسميه بالنظرية الجسمية.

ثانياً: هناك نظرية القوة النفسية الواحدة.

ثالثاً: ثم تأتي بعد ذلك نظرية القوى النفسية العامة.

رابعاً: وأخيراً هناك ما نسميه بنظرية القوى النفسية الخاصة بطراز معين من الزعماء. وسنشرح باختصار هذه النظريات ثم ننقدها من الناحية الاجتماعية مبينين أوجه النقص فيها. ثم ننتقل بعد ذلك إلى الكلام عن وجهة نظر علم الاجتماع في هذا الصدد، وهي وجهة نظر مخالفة تمام المخالفة في أساسها، وغايتها، ووسيلتها للاتجاه النفسي ذلك لأن القيادة أصلا مظهر من مظاهر الوجود الجمعي فهي ظاهرة اجتماعية وليست حدثا من الأحداث الفردية.

النظرية الجسمية ونقدها:

وترجع هذه النظرية القيادة إلى أهمية العوارض البدنية في الزعيم وسند أصحابها في ذلك ما يشاهدونه في عالم الحيوان من أن السيطرة للرئيس ذي القوة في بنيته. فيصورونه مثلا طويل الجسم كبير الجسم، ثقيل الوزن، ضخم الجثة مما يجعل مظهره كله المهابة والإيحاء بالقوة والمقدرة على الصراع والنضال فالصورة الجسمية هي مصدر النفوذ وغلبة الفرد على من حوله، وهم يخضعون لأنهم يهابون قوته العضلية الغاشمة التي يصح أن تنزل عليهم لسبب من الأسباب، وهي العامل الدافع لهم إلى أن يؤمنوا بما يؤمن به الزعيم من آراء واتجاهات وإلى أن يفعلوا ما يريد وما يهوى تحت تأثير الخوف من بطشه وجبروته، فأصحاب هذه النظرية يحصرون القيادة في الرجل كما تنحصر الرئاسة بالفطرة في الذكر في جماعات الحيوانات، ويبعدون المرأة عن هذا الميدان فهي ليست أهلا للزعامة

وليست لها المقدرة على التغلب وبسط النفوذ والكلمة والسيطرة والتحدي والبطش ذلك لما يتوهمونه من أن التركيب الجسمي للمرأة أضعف بكثير من التركيب الجسمي للرجل، فهي بحكم هذا تابعة له وليس لها أن تتزعم لأن طبيعتها البدنية لم تؤهلها للصدارة والقيادة لما فيها من ضعف البنية ونعومة الأعضاء وطراوة الأطراف، فهي لا يمكنها أن تكون مخلوقا جارحا يهجم ويسطو ويعتدي ويأسر غيره بقوته الجسمية. فالزعامة هي زعامة الرجل أصلا لا زعامة المرأة وذلك بالقياس على ما في عالم الحيوان من أنها للذكر لا للأنثى.

إن هذه النظرية تخلط بين طبائع الأشياء ولا تميز ما للطبيعة الاجتماعية من استقلال تام عن الطبيعة الحيوية الجسمية، وتفسر الأولى بالثانية عن طريق التشبيه وهي طريقة لا تدرس الأمور على ما هي عليه وإنما كما تبدو بالقياس على شيء آخر يصح أن يخالفه في طبيعته الذاتية، فهي من الطرق الضعيفة من الناحية العلمية، فالإنسان ليس بحيوان فقط، وإنما هو حيوان اجتماعي والطبيعة الاجتماعية طبيعية مخالة للطبيعة الجسمية والنفسية والزعامة مظهر من مظاهر الطبيعة الاجتماعية لأنها تفترض قيام جمهرة من الناس من ناحية وفرد تأصلت فيه الروح الاجتماعية من ناحية أخرى[١] والعلاقة بين الإثنين ليست علاقة خوف وخضوع لسبب المهابة البدنية وإنما لأسباب أخرى اجتماعية كما سنرى، ذلك لأن

(١) الكتور عبد العزيز عزت– رأي في طبيعة المجتمع البشري، مصر، ١٩٤٩، ص١٠/١١.

طول القامة وضخامة الهيكل الجسمي وثقل الوزن.. وغير ذلك من عناصر البنية الجسمية ليست شروط أساسية لخلق الزعماء والقادة. فمن بين هؤلاء القادة من كانوا قصار القامة ضئيلي الحجم في أبدانهم ومع ذلك تزعموا وسادوا في زمانهم وأخضعوا من حولهم في داخلية بلادهم وغيرهم أحياناً في خارجيتها ويمكننا أن نذكر على سبيل المثال لا الحصر في العصر الحديث نابليون بونابارت في فرنسا، ودلفوس في النمسا، وهتلر وجوبلز في ألمانيا... الخ.

لم يعتمد نابليون على فارع طوله في زعامته لأنه كان قريبا من الأرض لم يعرف جسمه الضخامة والبدانة وإنما مال إلى الرقة والنحافة. وكان له رغم هذه الضآلة الجسمية هيبة بهرت كل من عرفه سواء كان ذلك في مبدأ حياته أو في أوج عظمته. فعندما كان قائداً مجهولا وأرسل لقيادة الجيش في إيطاليا كان عليه العمل مع قواد عسكريين يفوقونه في ضخامة أجسامهم ومع ذلك عرف كيف يفرض نفسه عليهم ويتزعمهم جميعاً من اللحظة الأولى، فكان من بينهم قائد فرقة يسمى أوجرو عرف بفظاظته وغلطته وخيلاثه لما كان عليه من ضخامة الجثة حتى بدأ في محيطه كالدب المفترس، وكان يستخف بكل من حوله، ولكن عوارضه الجسمية هذه لم تنفعه في شيء أمام نابليون عندما قدم إليه مع غيره من قواد جيش إيطاليا فجلس صامتاً يتأمله ويصغى إلى كلامه ويسمع بأذنه أمر نابليون لهم جميعاً

بالأنصراف من حضرته، ويقر عند انصرافه لزميله القائد ماسينا بأن هذا القائد القصي ملأ نفسه بالمهابة من أول نظرة ويحتار في تفسير ذلك.

وعندما اشتهر نابليون بعد ذلك وكبرت عظمته زادت هيبته وبلغت درجة القداسة عند من عاش حوله، فنجد مثلا قائداً أكثر غلظة ممن تقدم ذكره وهو الجنرال فاندام يقول عن نابليون لزميله الماريشال دورانو في سنة ١٨١٥ وهما يصعدان الدرج في قصر التويلري «يا عزيزي إن هذا الإنسان الشيطان» (يعني نابليون) له في تأثير بالغ يصعب علي فهمه. أنا الذي لا أخشى الله ولا الشيطان لأنني عندما اقترب منه اضطرب كما يضطرب الطفل وأشعر أنه لو أمرني أن أقفز إلى النار من خرم إبرة لفعلت» ولقد اعترف لنابليون بهذه المهابة أعداؤه كذلك فكتب القائد الإنجليزي ولزلي عنه عندما فر من جزيرة إلبا من يأتي: «إن نابليون يعود إلى فرنسا بمفرده وله صفة الهارب من الجزيرة الصغيرة، ومع ذلك أفلح في بضع أسابيع من قلب نظام الحكم في فرنسا بدون إراقة دماء.. وهذا بفضل قوة شخصيته العجيبة التي لم تكتب لغيره».

كذلك كان الحال عند المستشار النمسوي دلفوس، فلقد قصير القامة نحيف الجسم، ضئيل الحجم، هزيل البنية، ومع ذلك عرف كيف يمد نفوذه على من حوله وتوصل إلى أن يبسط سيطرته على النمسا ويصبح زعيمها الأول الناطق بأسمها، وإلى أن يلعب دوراً هاماً في تاريخها الحديث. نعم إنه لم يكن قزماً، ولكن قصره كان واضحاً وتحت المتوسط، ومع ذلك

كانت نسب تركيب جسمه منسجمة ولم تتنافر أعضاؤه وأجزاء بدنه للعيان فكان بهذا قصيراً محكم البناء، ولقد كان قصره مدعاة لكثير من الدعابات فمن ذلك أن رئيس الجيش النمسوي- وعرف جند هذا الجيش عادة بضخامة الأجسام- اعترضته سلحفاة وهو يستعرض رجاله فتخطاها، ثم تبين بعد ذلك أن هذه السلحفاة كانت دلفوس نفسه وهو يلبس غطاء الرأس الحربي... الخ.

أما هتلر فلم يكن بدوره ضخم الجثة ولم ترتكز هيبته على عوارض جسمه لأن مظهر بدنه كان هزلياً بعيداً عن كل مهابة أو وقار لأنه كان يشبه إلى حد كبير الممثل الهزلي شارل شابان ثم أن تكوين بدنه لم يجعل منه رجلا خشناً في منظره وإنما تكور بعض أعضائه وجعل منه رجلا ناعم المنظر لا يوعز بالخوف والإكبار ولهذا تضيع مهابة هتلر كلما اقترب الإنسان منه، وينعدم تأثيره في غيره إذا فكر هذا الغير في تركيب هيكله وبدنه وإنما استمد هتلر نفوذه وأكد زعامته عن طريق مقدرته الفائقة على الخطابة وعلى التوجيه، وعن طريق إخلاصه العميق للفكرة النازية وكفايات بني قومه وجنسه الآرى.

ولم يتجاوز جوبلز في طول قامه مائة وخمسة وستين سنتيمتراً، وكان نحيف الجسم صغير الحجم حتى كان يبدو كالقزم ولهذا قيل عنه إنه «قزم يعيش بين عمالقة». وكان بجانب هذا له عاهة ولد بها هي أن أح ساقيه أطول من الآخر فكان أعرج لا يستقيم في مشيته، وعلى الرغم من ذلك

كان ساعد هتلر الأيمن في تنظيم الحزب النازي، وفي نشر تعاليم النازية في سائر أنحاء ألمانيا وفي غيرها عن طريق الدعاية والنشر منذ سنة ١٩٢٢، وبفضله ومنذ سنة ١٩٢٦ أصبحت مدينة برلين بعد ميونيخ قلعة للحزب النازي بما كان يصدره فيها جوبلز من النشرات وخاصة صحيفة أو جريدة.

ولا نريد أن نستطرد أكثر من ذلك في إعطاء الأمثلة التي توضح أن بنية الجسم وخاصة طولها، وحجمها، ووزنها لا صلة لها بالزعامة ولا يمكن أن تكون أساساً صالحاً لقيام الزعماء وفرض نفوذهم على غيرهم من متبعيهم، فهي أساس واه ضعيف لا سند له من التاريخ أو من الواقع. ثم أن هذه النظرية تخطيء كذلك عندما تحصر القيادة في الذكور دون الإناث كأن الزعامة كانت وفقاً فقط عليهم وأن الإناث سواء في عالم الحيوان أم في عالم الإنسان لم يخلقن للسيطرة والغلبة، هذا رأي ليس بصحيح فقد أثبت الأستاذ يركس أن الزعامة يصح أن تكون من نصيب الإناث عن بعض الحيوانات وخاصة القردة، فأنثى هذا النوع لها سيطرتها على الذكور في موسم الاتصال الجنسي عندما تتهيج الغرائز الجنسية وتشتد الرغبة والتناسل وتزداد الحمية في أجسام الذكور، فتجدهم يتجذبون إلى الإناث ويخضعون كثيراً إليهن ويحققون رغباتهن، ويتمشون حسب ميولهن.

ويبدو خطأ هذه النظرية واضحاً أكثر في عالم الإنسان، فالمرأة لها أهميتها في المجتمع البشري وخاصة في المجتمعات الراقية قديماً وحديثاً، فقديماً نرى جان دارك تتزعم أبناء مقاطعتها في فرنسا لطرد الغزاة الإنجليز من أرض

وطنها، وتلهم مواطنيها بالحماس والقوة والشجاعة حتى اعتبرت قديسة نزلت لهم من السماء لتدفعهم إلى التغلب والنصر. فكانت تتقدم جموعهم على صهوة جواد وتحركهم وتقودهم من موقعة إلى أخرى حتى أخرج آخر جندي إنجليزي من أرض فرنسا في ذلك الحين. ولقد ضربت بشجاعتها أبلغ المثل للتضحية والفداء وحب الوطن لأنها كانت رابطة الجأش عندما حاكمها الإنجليز وحرقوها في بلدة روان سنة ١٤٣١ بعد أن باعها لهم الخائن دوق برجاندي، ولكن هذا الانتقام الرخيص كان من العوامل الفعالة في تقوية الروح المعنوية وحب الانتقاك عند الفرنسيين فلم تغمض لهم عين حتى نجحت قضيتهم الوطنية بطرد عدوهم من بلادهم وهذا بفضل الروح العالية التي بثتها فيهم زعيمتهم الشابة وبهذا كان المنقذ لفرنسا من نير الاستعمار إمرأة وأصبحت تمثل فرنسا بين الأمم في صورة إمرأة.

وفي العصر الحديث تزعمت مدام كوري في ميدان إنساني أعم وأشمل هو ميدان العلم فتوصلت إلى اكتشاف الراديوم الذي كان له أهميته العلاجية في عالم الطب فقد خفف كثيراً من ويلات بعض الأمراض الخطرة والمزمنة. فكانت زعيمة خالدة في هذا الميدان العقلي وخلفت لها مدرسة في فرنسا وفي خارج فرنسا تسير في هذا التيار الفكري الإنساني الذي خلقته بتفانيها في محبة الكشف عن الحقيقة ورغبتها في إنقاذ الإنسانية من أمراضها وعللها المؤلمة. ومن هذا يتضح أن هذه النظرية الجسمية تخطيء في تصور الأنثى كأنها أضعف من الذكر من الناحية الجسمية والعقلية،

فجان دارك أمكنها بقوة روحها وخاصة بقوة جسمها تحمل ما تطلبة الشجاعة والتضحية من آلام واضطهاد وتعذيب. ومدام كوري أمكنها بقوة جسمها وخاصة عقلها من احتمال التعب ومشاق السهر وإجراء التجارب في المعاكل وما كان لمادة الراديو نفسها من أثر في أعضاء جسمها وتحتمل هذا بصدر رحب في سبيل الفكرة التي تؤمن بها وهي الوصول إلى الحقيقة وما لها من فائدة لبني البشر بأجمعهم. كل هذا يدل على أن للمرأة مقدرة النضال الجسمي والعقلي في الحياة ولا ينقصها عن الرجل شيء إطلاقا.

وقد حاول بعض العلماء بخس المرأة حقها من الناحية العقلية والجسمية وتمادى بوجه خاص في اتجاه هذه الظرية الجسمية التي تبين المقدرة الشخصية والقيادة على عوارض البدن وأهمهم الأستاذ بيسكوف الأستاذ الشهير في جامعة سان بترسبرج فلقد نشر في سنة ١٨٧٢ بحثاً ضد مقدرة الأنثى الجسمية والعقلية توهم فيه أن هذا الصعف يرجع إلى عامل جسمي محض هو المخ، فهو يعتبر أن مخ المرأة في وزنه أقل من مخ الرجل، وقد بلغ به الحماس لإثبات صحة نظريته أن أوصي بوزن مخه عند مماته متوهما أنه سيكون ثقيلا جداً لأنه مخ عالم جهبذ، ولكن للأسف الشديد عندما وزن مخه أتضح أنه أقل من متوسط وزن مخ النساء بخمسة جرامات. ومن هذا يظهر خطأ التعصب للذكر فقد سواء في عالم الحيوان أو في عالم الإنسان فالأنثى لها مقدرتها وكفايتها البدنية والعقلية التي لا تقل

في شيء عن مقدرة الذكر، ومن هنا لا يمكن أن تنحصر الزعامة والسيطرة فقط في الرجل وإنما هي تمتد إلى عالم النساء سواء بسواء.

نظرية القسوة النفسية الواحدة ونقدها:

هي نظرية الفيلسوف الفرنسي جبريل تارد وهي تبني القيادة على قوة نفسية هي قوة التقليد فيمت بين الزعيم وأتباعه، وتعتبرها الأساس الذي ترتكز عليه سائلا ألوان الحياة في المجتمع البشري ومنها الزعامة. ويتحكم في هذه الحياة بعض أفراد نابهين هم الزعماء. وتفرد الزعماء ينحصر في خلقهم لبعض تجديدات لم تكن موجودة من قبل وفهمهم لبعض مظاهر الحياة العامة بشكل خاص ثم تركيز مجهودهم وهمهم على فرضها فرضاً عن طريق التقليد والمحاكاة على غيرهم في المجتمع فيأخذ الناس بها آلياً فالزعامة عند تارد وظيفة تخديرية تتلخص في مقدرة القائد على فرض نفسه على الغير فيتبعونه تلقائياً عن طريق التقليد الذي يخلق منهم تابعين فقط يسيرون وراءه كما يسير قطيع العيس وراء حاديه، فالقائد يأتي في المرتبة الأولى والتابعين في المرتبة الثانية والعلاقة بينهما علاقة سيد لمسود، لأنها علاقة تصور القائد من المهابة والعظمة ما يكفل سيطرته على الجموع البشرية التي يقودها.

وهو كالشمس لا يمكن أن يفتح الإنسان عينيه أمامها، وهو كالساحر يؤثر تأثيراً مغنطيسياً في متبعيه فيشل حركاتهم ويوقف نشاطهم ليوجههم الوجهة التي يرضاها. فالناس أمامه نيام ولكنهم ليسوا بأموات هم

طوع إرادته وتحت إشاراته. ولهذا ينتهي تارد إلى تعريف الزعامة بأنها تقليد ساحر وفاتن جذاب، وهي حسب هذا التعريف تصبح نوعاً من المرض النفسي، فهي عدوى نفسية تهدف إلى خلق الخضوع والإيمان في العقل الباطن عن طريق التخدير النفسي والقضاء على إرادات المتبعين وجعلهم في نوع من الإغماء العقلي لا يقدرون فيه على نقاش الزعيم أو مجادلته. فالزعيم يعلو على حساب مريديه وهم أمامه كالأحجار والأخشاب المسندة التي تتماسك من غير وعي للخضوع وتقديس مهابته وعظمته ولرفعه من حيث لا تدري إلى السماكين.

ويحصر تارد القيادة في الرجال فقط، فهو عندما يضرب لها الأمثال يضربها مثلا برمسيس ملك مصر، والإسكندر الأكبر والنبي محمد عليه السلام. وبنابليون.. إلخ، ويصفهم بأنهم عباقرة ويصورهم كأشخاص خرافيين لما كان لهم من مقدرة خارقى للعادة في أمتلاك ناصية متبعيهم وإثارتهم كتى شاءوا لأن لهم هيبة سحرية تؤثر فيمن حولهم فيقلدونهم تقليداً أعمى في كل شيء بكل جوارحهم ويجتهدون في أن يكونوا صوراً لهم يؤثرون بدورهم في غيرهم ليصبحوا بالشكل نفسه... وهكذا، ومثل ذلك كالحجر الذي يلقى في الماء فتنفتح الدواشر واحدة من بعد أخرى ويكبر محيطها في كل مرة. ويقسم تارد بهذا المجتمع البشري إلى طبقات بعضها فوق بعض ويخضع الأسفل منها للأعلى لآن من طبيعة التقليد عنده أن يقلد الضعيف القوي، ولهذا كان فهمه للقيادة فهما أرستقراطياً لا يتفق في

شيء مع الروح الديمقراطية، ويحصر القيادة في الطبقات الراقية لأنه يعتبر أن أهل هذه الطبقات ينفردون دون غيرهم بأهلية الابتكار ومقدرة التجديد، أما سائر أفراد الشعب فهم في نظره من الدهماء مقلدون، نعم إنه لا ينكر أن من بين أبناء الشعب من يمكنه الابتكار ولكنه يذكر أن مثل هذا الابتكار مصيره الاحتقار والإزدراء وعدم التقدير والانتشار لأن التقليد قلما يذهب من أسفل إلى أعلى. ويعتبر أن تقدم الأمم وارتقائها يرتكز على انحصار الزعامات في كل باب وخاصة في العلوم والأديان والفنون الحربية في أفراد من الطبقات المترفة الأرستقراطية.

يخطيء تارد عندما يبني القيادة على التقليد لأنها ليست ظاهرة فردية، وإنما هي ظاهرة اجتماعية وبهذا الاعتبار تخضع للصفة العامة للظواهر الاجتماعية من أنها ملزمة، فالناس يشعرون عادة بنوع من الجبر والتحتيم في أن يخضعوا أحيانا لزعيم معين. وهذا الإلزام لا يأتي من القائدة نفسه، فهو ليس بقوة سحرية فردية، تملي على الناس، وتفرض عليهم فرضا وتجعلهم في حالة تخذيلا وانقياد، وإنما مصدد الإلزام هو الجماعة نفسها، فهو ينبعث من الروح الكلية ومصدره العقل الجمعي الذي يجعل الزعيم ينساق في تياره، ويعبر عنه، ويكون لسانه الناطق عنه بأفصح بيان فليس إذن هناك تثنية أو ازدواج فهم في القيادة من وجهة نظر علم الاجتماع وليس هناك جميع من جهة وقائد من جهة أخرى وإنما الجمع والقائد شيء واحد، الجمع له إرادة كلية، والقائد هو المرآه الصادقة لهذه

الإرادة، وهنا ندرك أن ليس هناك تحكم وتجبر من القائد قبل الجماعة والجماعة، والجماعة ليست كلسائمة أو الأنعام يحركها حيث يشاء وإنما الزعيم هو روحها المجسمة، فهو منها وهي منه، فهناك تداخل بين الإثنين وهناك انسجام وتضامن لا تنافر وتشاحن وليس هناك أعلى وأسفل فيما بينهما، فهما من درجة واحدة، والقائد لا يشعر بتكليف يثقل على كاهله في أن يدافع عنها ويقودها من حسن إلى أحسن، فالإلزام الذي يشعر به نحو جماعته إلزام محبوب لأنه يضعه في مقام الرأس المدبر من الجسد، فهو في مكان مرموق لا يمثل نفسه فيه، وإنما يمثل الإرادة الكلية للناس من حوله، فهناك إذن جاذبية مقبولة فيما بينة وبين قومه تجعله يعمل من نفسه وبرضائه وفي سرور على التفاني من أجلها ومن أجل رفع اسمها عاليًا بين الهيئات والمجتمعات. ومثل هذا الإلزام الجمعي كمثل الضغط الجوى، فهو موجود ولكنه لا يثقل على كاهل الإنسان ولا يشعر به(٢). وكذلك القائد لا يحس بتكليف يرهقه قبل الجماعة وإنما يشعر على عكس ذلك بنوع من التضامن فيما بينه وبينها.

ومن هذا نرى أن العلاقة فيما بين القائد وأتباعه لا تأتي من أعلى إلى أسفل والإتباع يقلدونه ويسيرون وراءه، وإنما الزعامة تتجه من أسفل إلى أعلى بمعنى أن هناك روح جمعية تتقمص في فرد– هذا إذا استعملنا لغة تارد– ولكن في الواقع ليس هناك أسفل ولا أعلى في الفهم الاجتماعي،

٢() الدكتور عبد العزيز عزت– آراء في طبيعة الظواهر الاجتماعية مصر ١٩٤٩ ص١٤.

لأنه فهم ديمقراطي ويبتعد كل البعد عن الإرستقراطية ووضع الفوارق بين الزعماء والقادة من جهة وبين الشعب والجمهور من جهة أخرى، وإنما علم الاجتماع يضع جهة وبين الشعب والجمهور من جهة أخرى، وإنما علم الاجتماع يضع الاثنين في مستوى واحد ويربطهما لا برباط التقليد الذي يخفض ويعلي، وإنما برباط غير فردي هو رباط اجتماعي يوحد بين الاثنين ويجعلهما يكملان بعضهما بعضًا، هو رباط الإلزام المحبوب، بحيث تصبح القيادة "قالبًا، اجتماعيًا يلبسه القائد فيتلون بلونه ويصطبغ بصبغته، هذا القالب هو الإدارة العامة التي تتجسم في الزعيم فينطق باسمها ويعبر عن اتجاهاتها ويفصح عن مراميها، فليس هناك وجود مزدوج فيما بين القائد وأتباعه، وإنما هناك وجود موحد، لأن هناك عقل جمعي واحد يربط فيما بينهما[٣]، هذا العقل هو ذكريات الماضي ومجهودات الحاضر وآمال المستقبل التي تخلق التضامن والتماسك القوى فيما بين الاثنين فتجعلهما شيئًا واحدًا.

ومن هنا ليس هناك مجال لنتحدث كما يتحدث تارد عما يسميه بتخدير القائد لأتباعه لأنهم الذين قبلوا أن يتزعمهم فرد معين، فهو عليهم بإراداتهم وهم الذين يضطرونه إلى أن ينساق في اتجاهاتهم ومراميهم، ولهذا ليس من سبيل ليكونوا كالأنعام يخضعون له خضوعًا مطلقًا فيسيرون كما يريد تارد مخدرين وآليين يفعلون ما يؤمرون. وإنما الجماعة هي التي توليهم

[٣]() الدكتور عبد العزيز عزت– العقل الجمعي مصر ١٩٥٢ ص ١٨ وما بعدها.

عليها إن صلحوا وأصلحوا وهي التي تناقشهم وتوجههم الوجهة التي ترضاها، وهي التي تعزلهم إن فسدوا وخرجوا عن الحدود التي رسمتها لهم وعن الأهداف التي عينتها وتدعوهم لتحقيقها. فتوجيهات الزعماء وقيادتهم ليست فردية من تصوراتهم الخاصة ولا تمليها أهواؤهم الذاتية وإنما تشتق من الروح الجمعية والمثل الكلية للناس في جماعة معينة. ومصداق هذا أن القائد إذا لم يحترم هذه الروح الجمعية ثار الناس عليه وحطموا خططه لأنه لم يعد الترجمان الصادق عن مشاعرهم. فعلم الاجتماع لا يرضى للناس أن يكونوا تابعين كالسائمة والدواب تسير وراء الزعيم بدون فهم أو نقاش، وإنما هو يقول بالحرية في مختلف أشكالها سواء للزعيم أو لتابعيه وليس لأحدهم أن يستبد بالآخر لأن كلا منهما متكامل مع الآخر وكلاهما يخضعان لروح واحدة هي الروح الاجتماعية التي خلقها الماضي ويؤكدها الحاضر وتحركها إلى الأمام آمال المستقبل. وإذا كان القائد بالفهم النفسي عند تادر يبيح لنفسه أن يتجبر ويستبد، وأن يتأله ويعتبر نفسه من مرتبة أرقى من متبعيه. وأنه من جنس ذهبي وأنهم من جنس بريزى– لو استعرنا لغة أفلاطون– فإن علم الاجتماع لا يقر هذا الاتجاه لأنه يرى أن القائد يدين للمجتمع[٤] في نشأته، وفي ثقافته، وفي مركزه الأدبي. فالتربية في الأسرة لها أثرها عليه في صباه لأنها تلقنه العادات والعرف والتقاليد، فتربطه بآداب مجتمعة وبسنن التعامل فيه، وتخلق عنده الوجدان الأخلاقي،

٤() الدكتور عبد العزيز عزت– رأى في طبيعة المجتمع البشري مصر ١٩٤٩ ص١٨.

والروح الاجتماعية بالتضامن مع من حوله فيها لأنه منهم وهم منه. ثم يأتي بعد ذلك أثر المجتمع عن طريق التعليم في المدارس بمختلف مراحلها فترفع من مستواه العقلي وترقى من تفكيره، وتجعله يعمل على تحقيق المعنى الإنساني الجمعي في شخصه، فيشعر القائد بأنه ارتقى إلى مستوى حضاري يكفل له الفهم الواضح، والتعبير السليم، والتخلق الفاضل...وغير ذلك من المزايا التي لا يبلغها إلا بفضل المجتمع مثلا في هيئاته التعليمية والثقافية.

كذلك يشعر الزعيم من الناحية الاجتماعية بفضل المجتمع عليه بما أولاه من مهنة معينة يشغلها فيه، فيؤدي مهمة لها فائدتها بين الناس ولها قيمتها من الصدارة فيما بينهم، لأنها تمكنه من التعبير عن أهدافهم ومراميهم، وهذا مركز أدبي عظيم القائد مدين فيه إلى الناس لا إلى نفسه، فيشعر أن قيمته الذاتية من الخارج وتخلع عليه خلعًا فكل قيمة إذن تأتيه من أنه كائن اجتماعي نافع يؤدي خدمات في هيئة معينة أو في هيئات متعددة. والعمل النافع يؤدي خدمات في هيئة معينة أو في هيئات متعددة. والعمل النافع هو قيمة الإنسان في المجتمع، والعمل ظاهرة اجتماعية تتطلب الإحاطة بأصول فنية حددها المجتمع جيل بعد جيل، والزعامة هي أرقى أنواع الأعمال في مجتمع القرن العشرين، لأنها عمل يمس المصير الحيوي للهيئات الاجتماعية والمجتمعات البشرية. ومن هنا يشعر الزعيم أنه ليس ملكًا لنفسه وإنما هو ملك لغيره وأن هذا الغير له الفضل عليه في

رفعه إلى مقامه السامي لأنه رأي فيه المعبر الصادق عن روح الهيئات والجماعات.

أما كون تارد يحصر القيادة في الرجال ويقصيها عن النساء فهذا فهم خاطئ لما للمرأة من الكفايات الجسيمة والعقلية، فهي ليست أقل من الرجال من هاتين الناحيتين. فمن الناحية الجسيمة نجد المرأة في الجماعات المتأخرة البدائية تقوم بأغلب الأعمال الشاقة المتعبة في محيط الأسرة من زراعة إلى طحن للغلال إلى بناء للمساكن، إلى حمل للمتاع في حالة الارتحال.. إلخ، وأن حياة الإنتاج عند الإنسان في مبدأ حضارته قامت على أكتاف المرأة كما تقوم حضارتنا الراهنة في الشعوب الراقية على الآلة التي هي محور النشاط الاجتماعي كله. أما من الناحية العقلية فقد برزت المرأة في كثير من أنواع التخصص الفكري في العصر الحديث، فهناك مثلا جورج صاند في القصص، ومدام ديبورد فالمور في الشعر، ولورا باسي في الفلسفة، ومدان كوالسكا في الهندسة، وصوفي جرمان في الرياضيات ومدام كوري في الطبيعة، ومدام برونشفيك في التربية..إلخ.

ولقد بخس تادر حق المرأة في الزعامة لأنه من حنابلة الكاثوليك الذين يتوهمون أن المرأة بوجه عام هي سبب خطيئة آدم فحق عليها التأخر وعليها أن تكفر عن سيئتها أمام أبناء آدم، ولكن من الناحية الاجتماعية المرأة تكون نصف المجتمع فهي عنصر مهم من عناصر تكوينه المرفولوجي أي الخاصة ببنيته، فإذا أهمل هذا العنصر ولم تفتح أبواب القيادة أمامه

خسر المجتمع كفايات ممتازة قد تفيده كثيرًا في نواحي نشاطه المختلفة، ولهذا ينزع علم الاجتماع في هذه النقطة نزعة ديمقراطية ويقول بالمساواة بين الرجل والمرأة. ويقر زعامة المرأة لما لها من الأهمية الاثنوجرافية والتاريخية فمن الناحية الإثنوجرافية نجد أن الفطرة الاجتماعية في الشعوب المتأخرة البدائية تقول بقيادة المرأة فهي الرئيسية الشرعية في النظام الأمومي الذي نجده في بلاد التبت في أواسط آسيا وكذلك في شمال شرق بلاد الهند...إلخ' وللمرأة من الناحية التاريخية قيادات مشهورة ففي أوروبا مثلاً نجد جان دارك، وفي بلاد الشرق الإسلامي نجد عائشة أم المؤمنين وبنت الأزور. وغزالة.. إلخ.

نظرية القوى النفسية العامة ونقدها:

اختلف علماء النفس الاجتماعي في تحديد عدد هذه القوى، ولقد حاول بريت أن يستعرض أهم القوائم التي حددتها فيذكر مثلاً أن العلامة البورت يحصرها في تسع عشر بينما يجمعها برنارد في إحدى وثلاثين قوة. ولقد حاول الأستاذ بيرد أن يحصى أكبر عدد منها عند كثير من الباحثين بلغ عددهم نحو العشرين فوجدها تسعًا وسبعين قوة نفسية أهمها الذكاء فلقد ذكره نحو عشرة من علماء النفس في أبحاثهم عن القيادة. ثم تأتي بعد ذلك قدرة الابتكار فقد أشار إليها نحو ستة منهم، ثم بلى بعد ذلك في الأهمية قوة الإفصاح في التعبير، والسجية المرحة فقد قال بها نحو خمسة من الباحثين ثم يعقب ذلك قوة التحمس، ونقاء السريرة، والمشاركة

الوجدانية والثقة بالنفس فقد ذكر كلا من هذه القوى الأربع أربعة من الباحثين. وفي واقع الأمر إن من بين التسع والسبعين قوة. واحدا وخمسين ذكرت مرة واحدة فقط، ونذكر من هذه الأخيرة. قوة معرفة الطبيعة البشرية، وقوة التفرد الذاتي، وقوة النضج العقلي، وقوة الذاكرة.. إلخ.

ولعل أهم الباحثين في القيادة من هذه الناحية النفسية هو تيد، فهو بعد أن يقسن الزعامة إلى أنواع ثلاثة يشير إلى القوى النفسية اللازمة لها وخاصة للنوع الأول منها وهو: يشير إلى القوى النفسية اللازمة لها وخاصة للنوع الأول منها وهو: أولاً: القيادة عن طريق المجهود الشخصي والكفاية الذاتية، ويعتبرها أهم الزعامات، لأنها تأتي من مقدرة شخصية وكفاية ذاتية.

ثانيًا: هناك ما يسميه تيد بالقيادة عن طريق الانتخاب، لأنها تقوم على الاختبار الذي يأتي عن اجتماع كلمة المجموع بوضع الزعيم في مكان الصدارة، فهي زعامة ديمقراطية تبني على الارتياح والرضا الجمعي، ووضع الثقة الكلية في شخص معين ليمثل الإدارة العامة لجمع معين.

ثالثًا: ثم تأتي بعد ذلك بعد القيادة عن طريق التعيين كما عين مثلا الرئيس ترومان في الولايات المتحدة الأمريكية، فهذه الزعامة يمكن تسميتها بالزعامة الرسمية لأن السلطة الحاكمة هي التي تقوم بها لما لها من نفوذ وكلمة مسموعة في الدولة. إن في مثل هذه القيادات وخاصة في القيادة من النوع الأول لا بد من أن تتحقق في القائد عشر قوى نفسية هي الدعامة الأساسية في نظر الأستاذ تيد التي تجعل منه زعيما بالمعنى

الصحيح، وهذه القوى لا يتغلب بعضها على بعض وإنما هي كلها تلعب دورها مجتمعة وكل واحدة منها متصلة تمام الاتصال بالأخريات، وكل قوة لها أهميتها في ذاتها، غير أن هذه الأهمية الذاتية تتدرج بالشكل الآتي: يضع تيد على رأس القائمة:

أولاً: قوة الجهاز العصبي، فالقائد في حاجة إلى أعصاب قوية من حديد تحتمل صدمات الحياة وتقاومها في هدوء وعدم اضطراب. ثانيًا: قوة التوجيه ومعرفة الهدف الذي يرمى إليه القائد، والغرض الذي يتحرك نحوه والمرمى الذي يدفع بأتباعه إليه فهو لا يسير في الحياة اعتباطًا وإنما يحدد بدقة كل خطوة يخطوها إلى الأمام، فالإبهام والغموض من أعداء الزعامة.

ثالثًا: قوة التحمس: فالقائد كي يخطو بنفسه وبغيره إلى هدف معين لا يكفيه أن يقتنع به منطقيًا وإنما لا بد له بجانب عنصر العقل والفهم من عنصر الشعور الذي يثير حول كل فكرة هالة من الإخلاص لها والتفاني في سبيلها، وبهذا يندفع الزعيم وأتباعه لتحقيقها مهما كلفهم ذلك من تضحيات بالنفس والنفيس.

رابعًا: هناك قوة الصداقة والمحبة، فالقائد يجب أن يكون له قوة يسيطر بها على أتباعه، وهذه السيطرة لا تأتي عن طريق العنف وإنما عن طريق اللين بحيث لا يكون فظًا غليظ القلب فينفض الناس من حوله وإنما يجب أن تقوم زعامته على حسن المزاءلة وهي قوة قائد الرأي على تملك

زمام تابعيه بالمعروف واعتبار أنصاره أصدقاء له يودهم ليبادلونه بدورهم المحبة والإخاء.

خامسًا: وهناك ما يسميه الأستاذ تيد بعد ذلك بقوة الاستقامة كي يبدو القائد في أعين أتباعه كأنه المثل الأعلى الذي يحتذى به، وأنه رمز للكمال عندهم، وهذه هي الناحية الأخلاقية في القائد فهو يجب ألا ينحط ويكون مبتذلا في أقواله وأفعاله وإنما يجب أن يكون موضعًا لتقدير أتباعه باتباعه سنن الفضائل والقيام بفروض الواجبات نحو نفسه ونحو غيره من حوله.

سادسًا: ما يمكن تسميته بالقوة الفنية وهي قوة تمكن القائد من أن يكون على مهارة فائقة في موضوع زعامته سواء كان هذا الموضوع سياسيًا أم اقتصاديًا أم علميًا أم دينيًا...إلخ. فالكفاية المهنية والإلمام التام بأصول المهنة والتبريز فيها شرط أساسي من أسس القيادة، وبهذا تكون زعامته لا تقوم على الجهل وإنما على العلم والبصيرة العامة.

سابعًا: قوة الحزم بألا يكون القائد من أرباب التردد والهزيمة، وإنما يعرف كيف يقطع برأي حاسم وواضح في مختلف الشئون وأن يثابر في هذا الرأي حتى يتحقق واقعيًا دون خوف ولا وجل إذا ما اقتنع بصحته وفائدته. لأن التردد وعدم الحزم يصوره الضعف عند متبعيه فتصغر قيمته عندهم، ويوهى زعامته فتذهب كلمته في مهب الريح عندهم.

ثامنًا: قوة الذكاء وهي قوة نفسية مهمة لا بد منها للقائد كي يحل مشكلات الحياة التي تعرض له في موضوع قيادته، وهذه المشكلات تتطلب عادة التفكير والتدبير والاستقراء والاستنباط وغير ذلك من العمليات الفكرية التي تخلق مخرجًا سريعًا وموفقًا من المآزق الحرجة التي يقع فيها أحيانًا ويريد التخلص منها وقد يكون فيها أيضًا خلاص متبعيه كذلك. فهي قوه منقذة تكتب التوفيق والنجاح للقائد وأنصاره في حل معضلات شئونهم العامة والخاصة.

تاسعًا: قوة الإفصاح وتوضيح ما يبدو غامضًا في عقول متبعيه. فالقائد بهذا هو معلمهم الأول يرسم الخطط للسير عليها ويرشدهم إلى سواء السبيل، ولهذا هو الذي يضع الأسس التي تقوم عليها القيادة وينشئ التعالم التي يجب أن يتلقتها مريدوه، ويحدد السبل المختلفة المؤدية إلى تحقيق هذه الأسس وهذه التعاليم، وهذه مهمة تعليمية شاقة تتطلب قوة ذاتية، ومقدرة شخصية في التوجيه والإرشاد.

عاشرًا: وأخيرًا يحدثنا تيد عن قوة الإيمان، وهي قوة لا بد منها للزعيم كي تصدر أقواله وأفعاله عن عقيدة راسخة وأمل أكيد يملأ نفسه لتحقيق أفضل الغايات وأكبرها، فهو عنصر فعال ينزع من النفس تشاؤمها ويأسها ويهبها الثقة في مستقبل مشرق من دهر، وهذه القوة لا تنحصر في القائد نفسه وإنما تفيض وتتعداه إلى غيره من أتباعه فينظرون إلى المستقبل

بعين الثقة ويسيرون وراءه وكلهم اليقين بنجاح مبادئه ويطمئنون كل الاطمئنان إلى خططه والأخذ بها في هدوء واقتناع.

إن أصحاب هذه النظرية يتحدثون عن القوى النفسية حديثًا أدبيًا عامًا بعيدًا كل البعد عن الروح العلمية الدقيقة، ولا نجد عندهم الدقة الاصطلاحية التي تعارف عليها علماء النفس(٥)، وخاصة فيما يتعلق بكلامهم مثلاً عن القوة العصبية وعن الذكاء وعن الإيمان..إلخ. كذلك هم يخلطون في كلامهم بين العناصر النفسية والعناصر الأخلاقية، فيتداخل كلامهم في البابين، مع أن التمييز واجب من ناحية الدقة العلمية. فلكل موضوع مجال يمحص من ناحيته وهو ما يعبر عنه بالفرنسية القيادة من الناحية النفسية شئ مخالف لدراستها الناحية الجسيمة أو الأخلاقية أو الاجتماعية.. الخ. والموضوع الواحد يمكن دراسته من عدة نواح ويجب على الباحث الفصل والتمييز بين هذه النواحي لاختلاف طبائعها، وهذا ظاهر بين في كلامهم عن قوى الصداقة والمحبة والاستقامة.. الخ- كما رأينا الواجب توفرها في القائد وخاصة من النوع الأول عند تيد. ثم إن هذه القوى مهما تعددت وتباينت فهي تنتهي إلى قوة واحدة هي قوة السيادة والسيطرة فهناك إذن تثنية وازدواج في فهم القيادة وهذا الأزدواج ينحصر في أن هناك قائدًا من ناحية يريد أن يملى إرادته ويتغلب على غيره ويسوق

٥() انظر ما كتبه الدكتور يوسف مراد في مجلة علم النفس عدد (١) يونيو ١٩٤٥ مجلد (١) ص ١٠٠- ١٠٦ وأيضًا عدد ٢و ٣ من المجلد نفسه.

أتباعه سوق الأنعام إلى ما يريد من مآرب وأغراض، وهناك من ناحية ثانية جمع يسير سيرا اتباعيًا لا ينقد ولا يحاول الجدل وإنما يأخذ بما يملى عليه، ويتحرك آليًا لتحقيق ما يرسم له من خطط وما يوضع له من أهداف. فهناك فكرة السيد والمسود، والأعلى والمنخفض، وهناك فكرة الآلية وهي الانسياق غير الإداري فيما بين التابع والمتبوع، وهذه أسس تخفض كثيرًا من قيمة الزعامة ولا تجعلها وسيلة للتحرير وإنما للاستغلال والاستعباد...

ثم إن هذه النظرية تتكلم عن الزعامة وكأنها سليقة غرست في فطرة القائد منذ ولادته فهي فيه- حسب تغيير أرسطو- بالقوة ولا تزال تظهر فيه رويدًا رويدًا بالفعل، فهي شئ بالطبع في بعض الأفراد ركب فيهم تركيبًا شاؤوًا ذلك أم لم يشاؤوا لأنهم ولدوا وحبتهم الطبيعة بهذه القوى النفسية، فهم لا بد يومًا ما يصبحون زعماء رغمًا عنهم. وهذا اتجاه غير سليم في فهم الزعامة اليوم من الناحية العلمية، لأن أصحابه ينسون الأثر الاجتماعي الذي يتأثر به الزعماء في مجتمعهم وخاصة أثر البيئة وأثر التربية. ونحن لا نريد هنا بالبيئة الطبيعية الجغرافية كالتضاريس والمناخ والموقع الحغرافي.. إلخ. وغير ذلك من العناصر المادية، فليس لمثل هذه البيئة من أثر يذكر في القيادة أو غيرها من الظواهر الاجتماعية وذلك لاختلاف طبيعة كل منهما، وإنما نريد بالبيئة البيئة الاجتماعية، ولعل أهم عناصرها هي الأسرة، فالأسرة هي المدرسة الأولى يشكل فيها الفرد على صورة المجتمع وذلك بتوجيهه الوجهة السليمة منذ حداثته كتهذيب الانتباه

عنده. وتنظيم الذاكرة، وتقويم العادات وصقل المخلية وإبعادها عن الفروض الوهمية التي لا طائل منها، وتعويده التحكم في الغرائز...إلخ وما إلى ذلك من نواحي التربية العقلية التي تشرف عليها الأسرة في شخص الأم والأب أو الأخوة والاخوات. وكذلك بتلقينه الأسس الأخلاقية الاجتماعية وخاصة أصول العادات والعرف والتقاليد. فالأسرة بهذا– وحسب تعبير أوجيست كونت– هي "القنطرة" التي يعبر عليها الفرد أي الزعيم من أنانيته الفردية الذاتية إلى ومحبة الناس، فهي وسيلة فعالة لربط الفرد بالمجتمع. ولهذا هي تلعب دورًا مهما في تهذيب الأسس النفسية وصقل العناصر الأخلاقية اللازمة للقائد ومن هنا ندرك أهمية رعاية الأسرة في دعم نفسية وأخلاق القائد في نشأته الأولى، وأن لا فائدة من قواه النفسية التي يحدثنا عنها علماء النفس الاجتماعي إن لم تدعم قويًا بالعنصر الاجتماعي الذي يرفع مستواها الفكري ويجلها لذلك تتجه إلى محبة الناس وإدراك معاني التماسك والتضامن الاجتماعي.

وتهمل بعد ذلك هذه النظرية أثر التربية في خارج محيط الأسرة، وهي التربية المدرسية التي يتلقاها القائد في معاهد العلم ودور الثقافة بمختلف درجاتها في المجتمع، والقائد بوصفه فردًا يولد في نظر الاجتماعيين وله طبيعتان، طبيعة فردية ذاتية، وطبيعة اجتماعية جمعية. وأن الطبيعة الفردية التي يبني عليها علماء النفس الزعامة تابعة في الواقع ومما لها من قوى متعددة للطبيعة الاجتماعية. وهذه الطبيعة الاجتماعية عبارة عن

"القوالب" التي تلبسها الطبيعة الفردية في دور العلم، وهذه القوالب هي نواحي التراث الاجتماعي في أشكالها المختلفة سواء كانت فكرية أم أخلاقية أم نظم للحركات الجسمية...إلخ. فالقوى النفسية الفردية عذاؤها التربية الاجتماعية التي تربط الفرد بالمجتمع في ذاته. فيشعر بفضل ذلك أنه متماسك ومتضامن معه، فهي تربية تردد صدى الماضي، وتثير ذكرياته السارة والمؤلمة، وتوضح خطط الحاضر وتشرح آمال المستقبل ليتداخل الفرد في وسطه ومحيطه الاجتماعي العام، وينعكس العقل الجمعي في عقله الفردي[٦]. وبهذا تعمل القوى النفسية للقائد في إطار اجتماعي ولا يمكن أن تكون أساسًا فريدًا للقائد لأنها في حاجة إلى ما يدعهما من عناصر التراث الاجتماعي المختلفة. فالقائد لا يخلق نفسه بقواه النفسية وإنما يخلفه المجتمع بما يتجسم فيه من الروح الكلية والقوى الجمعية.

نظرية القوى النفسية الخاصة بطراز معين من الزعماء ونقدها:

تحاول هذه النظرية تحديد شخصية القائد بناء على بعض القوى النفسية التي يتميز بها عن غيره من الزعماء. كالأفكار التي يعتنقها، والاتجاهات التي ينزع إليها والطباع والعادات السائدة عنده، وغير ذلك من العناصر النفسية التي تتجمع فيه لتجعل منه فردًا فذًا له مسحته الخاصة التي تظهره للناس كشخص فريد في ذاته. وأن هذه الشخصية الفذة بمشخصاتها الذاتية النفسية توجد في الزعيم عن طريق الوراثة. فهي

[٦]() الدكتور عبد العزيز عزت– مجلة علم النفس ١ اكتوبر ١٩٥١ ص ١٦٩.

فيه بالولادة، غرستها الطبيعة في تركيبه، والأيام كفيلة أن تبرز هذه القوى وتخلق القائد عند نضوجه فيه، وكفيلة كذلك أن تجعل منها دوافع آلية للقائد ليفرض إرادته وسيطرته على غيره. فالقيادة لا تكتسب ولا تأتي عواملها من الخارج ولا من المحيط الذي يعيش فيه القائد إنما تأتيه من الداخل، فهي وضعت فيه وضعًا وتظهر تلقائيًا عند ما تكتمل عناصرها النفسية فيه، فهي ترجع إلى التركيب النفسي الذاتي للقائد.

ولعل أهم من قال بهذه النظرية هو الأستاذ يونج أحد تلاميذ فرويد المشهورين، فهو يضع تقسيمًا ثنائيًا للزعماء فهم على نوعين: نوع يسميه انبساطي والثاني يسميه انطوائي. الزعماء من النوع الأول لا يهتمون بحياتهم الخاصة ومسائلهم الشخصية وأهدافهم الذاتية وإنما يهتمون بحياة الناس وبأمور العالم الخارجي وبأهداف المجتمع، فهم يتجهون إلى خارجية نفوسهم أي إلى العالم المادي والاجتماعي، ولهذا يتميزون بقوة التعبير والإفصاح إلى الغير عن شئونهم وشئون الحياة، ويتميزون كذلك بقوة تحقيق هذه الأقوال أي لهم مقدرة التطبيق والأفعال فهم عمليون واقعيون ولا يسبحون في عالم الخيال والنظر، ونجدهم عادة في ميدان السياسة والحروب بوجه خاص.

بينما النوع الثاني من الزعماء على نقيض ذلك يهتمون بالتفكير وتنظيم الآراء، فهم نظريون يتجهون إلى داخلية نفوسهم لترتيب أفكارهم ووضع الخطط التي يرونها كفيلة لتحقيق مثل أعلى معين يفترضونه افتراضا. وبهذا هم

يبتعدون عن أرض الحقائق وعن عالم الشهادة ويعيشون في برج عاجي يكتفون فيه بالنظر الخالص وعالم ما يجب أن يكون، والحقائق لا تتعدى محيط رؤسهم، وقيم الأشياء تشتق من أحكامهم الذاتية عليها بما لهم من معايير خاصة. فزعامتهم مثالية تجرى وراء رسم آمال لتنظيم العالم والمجتمع وتحسين حياة الناس فيهما ولكنهم في تنظيم وتوجيههم يؤثرون ويحركون ويدفعون، ولكن إلى أين؟ هذا مالا يعرفون واقعيًا، ذلك لأن قواهم الذاتية قوى فكرية خالصة فهم يجيدون التفكير ويتقنون التأثير والإقناع ولكن تنقصهم قوى أخرى هي القوى العملية أي قوى التنفيذ والتحقيق، ونجد مثل هؤلاء الزعماء في ميدان الدين والأدب والتربية بوجه خاص.

إن هذا التقسيم المزدوج يتسع بعد ذلك عند يونج لأنه يميز في كل من النوعين أربع فصائل: فمن الزعماء في نظره من يعتمد على التفكير، ومنهم من يعتمد على الشعور، ومنهم من يعتمد على الحس، ومنهم من يعتمد أخيرًا على الإلهام، فيكون مجموع ألوان الزعماء ثمانية. ونحن لا يهمنا هنا تفصيل هذا التقسيم فيطلع عليه من يشاء في كتابه "الطرز النفسية"، وإنما الذي يهمنا هو تحديد القوى التي يختص بها الزعماء من النوع الانطوائي. وتلك التي على عكسها عند الزعماء من النوع الثاني الانبساطي، هذه القوى عند النوع الأول تتلخص فيما يأتي:

أولاً: الميل الخوف من البيئة الخارجية، والبعد عنها، فكان هناك حجاب بين القائد واتباعه. وهو يحركهم من بعيد لا بشخصه عن الطريق

المباشر وإنما بطريق غير مباشر وهذا واضح في القيادات الدينية التي لها صفة القداسة فقلما يرى التابعون زعماءهم الكبار، فالبابا مثلا لا يظهر لمريديه إلا نادرًا وفي مناسبات معدودات.

ثانيًا: الاعتماد في التأثير على المشاعر وعلى الإيحاء.

ثالثًا: تعمد الإبهام في موضوع الزعامة حتى يبقى الناس حيارى وفي حاجة دائمة إلى زعمائهم لعلهم يوضحون لهم ذلك تمامًا فالتوجيه ليس بواضح كل الوضوح في هذا النوع من الزعامة لأن الوضوح معناه ذهاب صفة القداسة عنها.

رابعًا: قوة المنفعة الذاتية وجعل محور التوجيه صالح القيادة أما صالح الاتباع ففي المرتبة الثانية وليس هو بيت القصيد ويأتي بطريق غير مباشر.

وهناك من البحاث من يقسم الزعماء تقسيما آخر، فمثلاً جان جي فين روج يميز بين ثمانية أنواع من الزعماء كل منهم له صفاته النفيسة الخاصة فهناك:

أولاً الزعيم القاهر الذي تطغي شخصيته على الناس فيخضعون له عن طريق التخدير والتأثير الآلى كأن له قوة خفية تأسرهم وتسيرهم وراءه وكأنهم مخدرين. وهو يفرض نفسه عليهم، معتمدًا في ذلك على قواه النفسية التي أهمها قوة الإدارة وقوة الابتكار والتصوير وقوة المخاطرة.

ثانيًا: وهناك الزعيم الوقور، وزعامته زعامة أبوية، والعلاقة بينه وبين أتباعه علاقة شعورية كلها المحبة والاحترام، لأنه يرعاهم ويعمل على قضاء مصالحهم وتحقيق أغراضهم الكلية، ويمثل هذا عادة رؤساء النقابات، والعمد والرؤساء من الموظفين وأهم صفاتهم النفسية المقدرة على العمل وتنظيمه. وقوى التفكير الواضح المرتب.

ثالثًا: وهناك الزعيم المغرى وهو الذي يعرف كيف يبهر سامعيه ويكسب ثقتهم ويضم أصواتهم إليه. وهذا النوع يمثله الزعماء السياسيون الذين يظهرون في الغالب أيام الانتخابات العامة ويمتازون بالقوى النفسية الآتية: بمحبة الهجوم والصراع ضد من يخالفهم في الرأي من الأحزاب الأخرى، وبالاستبداد في الرأي وفرضه على غيرهم وبقوة الذكاء العملية، وبقوة الحسد والنقمة ومحبة الاعتراض والثورة، وبقوة المغالطة في إعطاء الحجج لدعم كلامهم وبياناتهم، فهم يبالغون في كل ما يعرض لهم كي يؤثروا على الغير بأي ثمن كان.

رابعًا: وهناك الزعيم الساحر. وهو زعيم جذاب يبتسم كثيرًا ويخاطب متبعيه عن طريق المشاعر والعواطف. وهم في اتباعهم له لا يجدون غضاضة في ذلك، وإنما يقبلون زعامته في ارتباح ورضا لأنه شخصية مرحة وتخلع عليهم كثيرًا من السرور والغبطة والتفاؤل. وهؤلاء الزعماء يكونون في الغالب من رجال الدين ومن الوعاظ الذين يبشرون بالفضائل والروح

الإنسانية، وأهم قواهم النفسية. قوة الذاكرة، وقوة الإيحاء، وقوة الحذر مع سرعة في الحكم على الأشياء بما يناسب مشاعر التابعين.

خامسًا: وهناك بعد ذلك الزعيم الماهر وهو الشخص الذي يعرف كيف يتصيد ثقة الناس وخاصة في الميدان السياسي لمصالحة الخاصة فهو رجل وصولي يريد الوصول إلى مآربه على أكتاف الآخرين مستعملا في ذلك كل الطرق المشروعة وأحيانًا غير المشروعة كأعطاء الوعود الكاذبة ونشر الأخبار المبالغ فيها وتدبير المؤامرات فالقيم الأخلاقية نسبية في نظره وليست لها أهمية كبرى عنده، وأهم صفات مثل هذا الزعيم: الذكاء. والتفكير المنظم، وقوة الانتباه. وقوة الترجيح ومعرفة ميول الناس، وقوة الابتكار والمخيلة، والضعف الأخلاقي.

سادسًا: وهناك الزعيم المنطقي وهو الذي يفكر تفكيرًا هادئًا متزنًا وينظر إليه متبعوه كأنه رجل عادل يتدبر في صالحهم أجمعين، وهم إن وثقوا فيه فإن ثقتهم تبني على التحمس له والإعجاب به لما يتخذه من أسس واضحة في تفكيره ومؤكدة النتائج الطيبة لما في هذا التفكير من الدقة والتحرى، ولكن هذا التفكير له الصفة النظرية في الغالب ولا يتحقق واقعيًا ويظهر مثل هؤلاء الزعماء في الهيئات الاجتماعية عند رغبة إصلاحها وتنظيمها بما يكتبون من تقارير وما يضعون من مشاريع لتبديل أحوالها من حسن إلى أحسن وهم يتصفون بقوة التفكير المنظم وبالحكمة وبالفضيلة وبالذاكرة القوية وبمحبة العمل وقوة الإدارة..الخ.

سابعًا: وهناك الزعيم الفني، وهو الرجل المبرز في مهنة معينة فيعرف أصولها تمامًا ويبدى مهارة فائقة فيها ويبز أقرانه فيها. واحترامه يأتيه من فنه واجتهاده فيه ومتبعوه يجلونه لأنه أرقي منهم في فهم المهنة وأصولها. ونجد هذا النوع من الزعماء في سائر المهن وخاصة في الطب والجيش والجامعات...الخ. ويتميزون عادة بسلامة الذوق. والذكاء. وصواب الحكم والتقدير. ومحبة العمل. وقوة الصبر والاحتمال. واحترام النظام.

ثامنًا: وأخيرًا هناك الزعيم الحالم، وهو الذي يخاطب متبعيه عن طريق المخيلة، فيخترع لهم أوهامًا يصدقونها وأكاذيب يأخذون بها، وخرافات يعتقدون فيها، وأغلبهم ممن خاب في الحياة الجارية، فيعمدون إلى هذا النحو من الشعوذة والعبث بمشاعر البسطاء والدهماء، وأغلب دعواتهم شاذة خارجة على أصول السنن الاجتماعية المتبعة، كمن يدعو مثلا بالنبوة أحيانًا أو من ينشر مذهبًا إباحيًا في الفن أو والأدب...إلخ. ويتميز هؤلاء الزعماء بالقوة الحالمة واتساع الخيال والنزعة الصوفية، وقوة التنبؤ ومحبة معرفة الغيب، وقوة الإيحاء، وعدم ثبات الإرادة والميل إلى الأوهام والبعد عن الواقع...إلخ.

إن فكرة الطراز الشخصي للزعماء فكرة غير علمية بدليل اختلافها من مفكر إلى آخر، فهي مثلا على نوعين أساسين عند يونج، وهي على ثمانية أنواع عند جات دى فين روج– كما رأينا– ويصح أن تكون على عدد أقل أو أكثر عند غيرهما. وهذا الاختلاف في تقسيم طرز الزعماء

يدل دلالة واضحة على أنه تقسيم شخصي، وتصنيف خاص، فهو يبعد كل البعد عن الموضوعية، وعن الروح العلمية التي تقول بالعمومية لأن كل ما هو على عام وصحيح من شخص لشخص ومن مكان إلى مكان ومن زمان إلى زمان.

ثم إن القوى النفسية التي يتحدثون عنها في كل طراز من الزعماء شئ وهمي يفترضونه افتراضًا من بنات أفكارهم ولا يقوم على استقراء أو وملاحظة علمية لأن لكل مفكر الحرية الكاملة في وضع هذه القوى وبالعدد الذي يهواه لا كما يشاء الواقع. وهم يفعلون ذلك لأن الواقع نفسه لا يسمح بتحديد ذلك، فمن الصعب الدخول في نفسية هؤلاء الزعماء وتقرير طبائع نفوسهم فالطريقة التي يتبعونها في ذلك طريقة ترجيحية تخمينية لا حتمية، فهي بهذا بعيدة كل البعد عن العلم الذي يقوم على الاستقراء والملاحظة الخارجية.

ثم إننا لو تمعنا فيما يذكرون من القوى النفسية والصفات الروحية نجد بعضها صفات أخلاقية، ونحن لم نذكرها ولم نشر إليها وخاصة في حالة تقسيم جان دي فين روج بطرز الزعماء لأنها لا تهمنا كثيرًا هنا، ولكن ذكرهم لها يدلنا على أنهم يخلطون بين مجال البحث من الناحية النفسية، وبين مجاله من الناحية الأخلاقية، وعدم تحديد مجال البحث والحرص عليه، والاستقرار فيه، يتنافر –وكما قدمت– مع الروح العلمية، لأن هناك مواضيع معينة يمكن دراستها من نواح مختلفة، وذا عرض لها الباحث من

ناحية محدودة وجب الاستمرار فيها وعدم خلطها بالنواحي الأخرى والتي من اختصاص غيره، وهذا كي يقوى الاختصاص والتعمق في البحث من ناحية واحدة وليجلي الموضوع تمامًا ولا يخفي فيه شئ من ناحية معينة. ولو فعل كل باحث هذا من ناحية تخصصه، وضحت طبيعة الشئ المدروس بعد ذلك في جلاء ووضوح من نواحيه المختلفة وهذا ما يقول به العلم وروح التخصص في وقتنا الحاضر وهذا ما يجهله بعض علماء النفس الاجتماعي.

لهذه الأسباب يلجأ بعض المفكرين الاجتماعيين إلى بناء هذه الطرز على أساس اجتماعي وهو الهدف الاجتماعي الذي يرمى إليه الزعيم والوظيفة الاجتماعية التي يبغى ملأها في المجتمع بين الناس. وهم يتغاضون عن ذكر قوى أوصفات نفسية للزعماء، لأن الزعامة لا تقوم على أساس داخلي نفسي في هذه الحالة وإنما على أساس خارجي مصدره المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الزعيم. ولقد حاول كثير من هؤلاء المفكرين تحديد أنواع الزعماء بناءًا على هذا الأساس الاجتماعي، ولعل أهمهم هو سير وليم مارتن كونوى. فيقسمهم إلى ثلاثة أقسام.

أولاً: ما يسميه بمثلي الجماهير وهم نوع من الزعماء يعرفون الهدف الاجتماعي الذي تتحرك له الجموع البشرية كمبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة بين الطبقات، وفضائل الديمقراطية...الخ.وغير ذلك من المواضيع الخلابة التي تلقى هوى في نفوسهم، ولها تأثير في مجرى حياتهم في المجتمع

فيضرب الزعماء على هذا الوطر الحساس بوضع برامج سياسية واجتماعية تشمل الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه النزعات، وتصوير النتائج الاجتماعية الهامة التي يصح أن يصلوا إليها بناء على هذا التحقيق، وعادة يظهر هؤلاء الزعماء في فترات الانتخابات العامة وقيام الاقتراع العام فهي زعامة ديمقراطية.

ثانيًا: ما يسميه بمروضى الجماهير وهم زعماء يفرضون أنفسهم على الناس فرضًا، ويطيعون حياتهم بطابعهم الخاص، فهي زعامة مستبدة غير ديمقراطية تقوم على القوة، ويصور هذه الزعامة في التاريخ رجال الحرب الذين فتحوا البلاد ونظموها تنظيمًا كالإسكندر الأكبر قديمًا ونابليون بونابرت حديثًا.

ثالثًا: ثم هناك أخيرًا ما يسميه سير كونوى بأصدقاء الجماهير وهم أولئك الذين يدركون سلفا ميول الجماهير ونزعاتهم الخاصة فيخاطبونهم حسب مشاعرهم وأهوائهم فتقع زعامتهم عندهم موضع الرضا والقبول، فهناك تماسك وتبادل بين الزعماء من هذا النوع وتابعيهم، فهم لسانهم الناطق المعبر عن أغراضهم في الحياة الاجتماعية، والزعيم في مخاطبتهم يشتق برامجه وموضوعاته من رغباتهم وميولهم وهم يدرك هذا بما له من قوة الحس الاجتماعي، فيرى–على حد تعبير كونرى– رغباتهم "تتبخر صاعدة أمامه في الهواء" وينتهي عادة إلى نتائج "يصبها عليهم صبًا". فتبدو عندهم

عذبة مستساغة، ويعطى مثلا لذلك بالزعيم الإنجليزي جلادستون ولويد جورج [٧].

وجهة للقارئ من روح النقد الذي تقدم أن علم الاجتماع من ناحية الأساس لا يبني القيادة على قوة الفرد سواء كانت هذه قوة حسمية أو قوة نفسية واحدة أو قوى نفسية متعددة، أو قوى نفسية خاصة بطراز معين لبعض الزعماء –كما رأينا– وإنما هو يعتبرها ظاهرة اجتماعية، ومعنى هذا أن الزعامة شئ اجتماعي سابق لوجود الزعيم، وأنها "قالب" موجود في المجتمع يلبسه الزعيم، فهي خارجية عن نفسه تأتيه من المحيط الذي يعيش فيه شأن الظواهر الاجتماعية كلها.

وبهذا فالقيادة عبارة عن موجة اجتماعية تسرى بين الناس في وقت معين ومكان معين بخصوص موضوع محدود ويشعر الناس بنوع من الغموض والإبهام في فهم هذا الموضوع الحيوي بالنسبة إليهم فيتلمسون من يوضحه لهم، ويفصح عنه بأبلغ بيان. فالقائد لا يأتي بشئ من عنده وإنما هو المعبر الصادق عن إحساسات الجماعات والجماهير، وهو لا يمثل نفسه ولا يعتمد على قواه النفسية، وإنما يمثل العقل الجمعي، ويعتمد على روح الجماعة بحيث يصبح القائد شخصًا معنويًا يظهر تلقائيًا في المناسبات الاجتماعية الهامة ليتحمل مهمة القيادة لأن الناس آنسوا فيه مقدرة التعبير عن مراميهم وأهدافهم الجمعية في وضوح، فأصبح لسانهم الناطق، ولهذا

---

[٧]() الدكتور عبد العزيز عزت –السلطة في المجتمع مصر ١٩٤٩ ص ١٥و ١٦.

ليست الوراثة هي التي تخلق الزعيم كما يتوهم بعض علماء النفس الاجتماعي وإنما هو المجتمع الذي يوجده ويظهره في المناسبات الاجتماعية الخطيرة.

ومن ناحية الغرض لا تقوم الزعامة على الاستبداد والقوة والخوف مما للقائد من هيبة وبطش، وإنما القيادة من ناحية علم الاجتماع قيادة ديمقراطية لا تتجه من أعلى إلى أسفل أي من الزعيم إلى اتباعه ومن الممتازين إلى العاديين. فهو لا يقر الفروق بين الاثنين وإنما يساوي بينهما وهناك تماسك وتداخل فيما بين القائد وأتباعه لا ينفصل أحدهما عن الآخر وإنما هما شئ واحد بوجهين، كعملة النقود بوجهيها اللذان لا ينفصلان. بل يميل هذا العلم إلى أن يجعل الأصل في الجماعة نفسها، فهي تذهب منها إلى القائد وليس هناك في هذا الذهاب أوطى أو أعلى وإنما هناك تكافؤ لأن الهدف مشترك فيما بين القائد ومريديه فهم ومنهم وهدفه هدفهم في آن واحد وهو هدف كلي جمعي خلق فيما بينهما عن طريق التضاكن لما يحس به كل منهما من الروح القومية الغالية التي تنشط في كليهما وتدفعهما في طريق واحد للوصول إلى غاية واحدة.

ومن ناحية الوسيلة فالقيادة لا تقوم على الخوف والإرهاب وإنما على الجاذبية، فليس هناك ضغط من الزعيم على أتباعه. والزعيم لا يتمثل في شكل قاهر ملزم للجماعة وأن تسير وراءه كما يهوى ويريد، وإنما العكس هو الصحيح، فالجماعة هي التي تضغط على الزعيم وتهيىء له الجو وتظهره

ليتميز عن غيره باسمها، فهو يشعر أنه منساق في تيار جمعي، لا يمكن أن يصده، ويتحتم عليه أن يجاريه خوفاً من الإزدراء الكلي من جهة، ورغبة في الصدارة الجمعية التي ترفع من شأنه في أعين الناس من جهة أخرى، فالضغط الجمعي هنا ضغط محبب إلى نفس الزعيم ولا إكراه فيه لأنه فيه فائدته وفائدة المجموع على السواء، والدليل على ذلك أن بعض الزعامات لها مخاطرها وخاصة القيادة السياسية القومية في البلاد المستعمرة حيث يتعرض الزعماء للاضطهاد والنفي والتشريد ومع ذلك هناك من يثبت منهم في وجه الغاشم المحتل مهما أوذى وكلفه هذا البذل والتضحية في سبيل الوطن وبني قومه، فمهما ضغط المجتمع على الزعيم ليتصدر فهذا ضغط ليس بمرهق عنده لأنه واجب عليه تأديته برحابة صدر وإخلاص وشوق، فهناك إذن جاذبية– كما قدمت– بين الوعيم والجماعة أساسها التماسك فيما بين الأثنين لاشتراكهم في هدف اجتماعي سام واحد وهو في صالحهما معاً، ولعل الزعيم سعد زغلول في مصر، أبرز من يمثل ذلك فهو رغم شيخوخته وبسطة عيشه، أجبره المجتمع المصري في فترة سنة ١٩١٩ على أن يتزعم وأنه يقود الحركة الوطنية باسم مصر، وأن ينقلب من مناصر للإنجليز إلى عدو له، وقد لاقى في سبيل ذلك كثيراً من الاضطهاد والنفي ومع ذلك لم يتوان عن القيام بواجبه نحو وطنه مهما كلفه ذلك من تضحية، ذلك لأن هناك جاذبية وترابط بينه وبين الناس من حوله لتحقيق غاية عليا هي الاستقلال القومي.

وهذه الجاذبية من شأنها ألا تقضي على الحرية فيما بين القائد وأتباعه فيكون هؤلاء كالأنعام تسيير بلا إرادة وراء راعيها، وتكون إرادة القائد هي الغالبة، فهو الذي يوجههم الوجهة التي برضاها دون أن يجد من الاتباع جدل أو نقاش. إن القيادة من الناحية الاجتماعية على عكس ذلك هي قيادة ديمقراطية لا استبداد فيها من ناحية القائد وتقوم على تبادل الزاى وعلى توجيه القائد إلى الطرييق السوي الذي ترسمه له الجماعة، فالعقل الجمعي هنا لا يلغي أمام العقل الفردي للقائد كما يتوهم بعض علماء النفس الاجتماعي، وإنما هو العقل الجمعي الذي يسود وهو الذي يوحي إلى العقل الفردي أي الزعيم كيف يسير وكيف يقود وكيف يخطو إلى الأمام. فعقل الزعيم ينصهر في العقل الجمعي وهذا يسيطر عليه ويصبغه بلونه كي ينطق القائد باسمه ولا يحيد عن إجماع الجماعة وينفذ كلمتها بإخلاص.

وهذا ليس باستبداد من الجماعة إزاء القائد لأنه ليس ذا كيان منفصل بنفسه بعيد عن محيطه الاجتماعيي، وإنما هو شخص معنوي يمثل الروح الكلية. ومن هنا ليس هناك تعارض ولا اختلاف في اللاأس بين الطرفين، وإنما هناك تضامن بناء على اتجاه واحد في التفكير فيما بينه وبين أتباعهز والاختلاف إذا نشأ فيما بينهما فهذا شيء عارض ولا بد من أن ينتهيا إلى الوفاق والسير في اتجاه واحد، ومن هنا قامت الحرية فيما بينهما، فللقائد أن يوجه وللجماعة القبول إذا شاءت، ولها بدورها حق الإرشاد،

وله كذلك حق القبول، وإذا قام الرفض من ناحية أحدهما فلهما بعد ذلك أن يتفقا على ما يوحد فيما بينهما للوصول إلى الهدف الجمعي المشترك، وهذه هي الحرية بعينها وانعدام الاستبداد فيما بينهما فالزعيم لا يقضي على حرية أتباعه كما يتوهم بعض علماء النفس الاجتماعي وإنما هي الجماعة التي تبيح له التوجيه كما يهوى في الحدود التي رسمتها له، فهي لا تحرم الزعيم من حريته، وإنما هذه الحرية مكفولة ما دام احترامه لإرادة المجموع قائما، ولهذا كانت القيادة في أساسها كما قدمت ظاهرة اجتماعية: مصدرها الجماعة، وهدفها الجماعة نفسها، ووسيلتها اجتماعية هي الحرية.

ولعل من أكبر أخطاء علماء النفس الاجتماعي بعد ذلك تحدثهم عن القيادة وكأنها شيء واحد، يلونه المفكر كما يهوى، فيقسمه مثلا في عدد يقل أحياناً أخرى كما رأينا عند يونج وجان دي فين روج ولكن علم الاجتماع لا يقر هذا، فالقيادة عنده قيادات. فهي ليست شيء واحد بذاته. وإنما هي شيء اجتماعي تتعدد صوره وأشكاله حسب الأوضاع الاجتماعية. فهو ينظر إليها «بالجمع» لا «بالمفرد». وهذا التعدد لا يرتكز على تصور المفكر الخاص، والعدد الذي يهطيه ليس من عنده وكما يهوى وإنما هذا التعدد يشتق من الطبيعة الاجتماعية نفسها. وهذه الطبيعة قسمت منذ زمان أوجست كونت أبو علم الاجتماع في أوربا– إلى طبعية استقرارية وإلى طبيعة تطورية غير أن كونت فصل بين هاتين الناحيتين في فهم طبيعة المجتمع وظاهراته مع أنهما متصلين تمام الاتصال في كل ظاهرة

من الظواهر الاجتماعية ومن ضمن هذه الظواهر كما قدمنا القيادة. فإذا أردنا خصر أنواعها وجب تحديد هذه الأنواع حسب الطبيعة الاستقرارية ثم حسب الطبيعة التطورية.

لقد تعددت أشكال القيادة من الناحية الاستقرارية حسب تعدد الظواهر الاجتماعية نفسها، ولعل أهم هذه الظواهر، كما يذكر دوركيم ست هي: الدين، والأخلاق، والسياسة، والاقتصاد، واللغة، والجمال. فهناك إذن قيادة دينية، وزعامة أدبية. وزعامة سياسية، وزعامة اقتصادية، وزعامة في البلاغة والتعبير، وزعامة في مختلف أبواب الفنون الجميلة وعلى هذا النوع من الزعامات تقوم الحياة الالجتماعية في مكان معين وفي زمان معين. وهي زعامات تبغي التوجيه السليم فتستقر الحياة الاجتماعية فتترابط مظاهرها وتخطو إلى الأمام لأن الاستقرار شرط أساسي للنشاط الاجتماعي المنتج الذي يكفل حركة التطور نحو التقدم والارتقاء.

ولعل أهم هذه القيادات الست اثنتان: الزعامة السياسية والدينية لما لهما من هدف حيوي في صميم حياة الجماعة. فالأولى توحد بين الناس وتسوسهم لدنياهم، والثانية تجمع كلمتهم وترفع مستواهم الأخلاقي لآخرتهم. ولأن هاتين الزعامتين مترابطتين تقريباً في كل العصور ولا يمكن فصل السياسة عن الدين، فكل منهما متمم للآخر لتستقيم حياة الناس في المجتمع. فقديما اعتمد الملوك والحكام على الين فاعتلوا العروش باسم الله وبمباركة الكنيسة، وحديثاً في الديمقراطيات، تعتمد السياسة على الدين

في تقوية الروح المعنوية في الجيوش وفي التبشير لتخدير نفوس المفتوحين لاستغلالهم وبقدر ما تقوى هتان القيادتان في أمة من الأمم بقدر ما يعلو شأنها وتسود كلمتها في داخيتها وخارجيتها، والمثل واضح في أكبر أمة وأكبر إكبراطورية معاصرة وهي إنجلترا، فالسياسة تحترم الدين وتجله والدين من الدعامات السياسية القوية.

أما القيادات من الناحية التطورية فعددها يتناسب مع تطور الأشكال الاجتماعية، وهذه الأشكال قد تتعلق أحياناً بالمجتمعات المتأخرة البدائية فتتالي بالشكل الآتي، ذاهبة من البسيط إلى المركب: المعشر، فالعشيرة، فالاتحاد فالقبيلة، وقد تتعلق أحياناً أخرى بالمجتمعات التاريخية القديمة، وتتالى بالوضع الآتي: المدينة، فالإمبراطورية القديمة فالإقطاع. وقد تتعلق بعد ذلك بالمجتمعات التاريخية الحديثة فتتالى من الأمة إلى الأمبراطورية الحديثة إلى المجتمع الدولي.

أما بالنسبة للمجتمعات المتأخرة فكانت القيادة ولا تزال تتركز في الساحر، لأن الساحر كانت له عدة وظائف هامة وحيوية لها أثرها الفعال في حياة الناس في المجتمع، فهو طبيبهم الذي يشخص لهم الداء ويصف لهم الدواء، وهو عرافهم الذي يكشف لهم عن الغيب وينبؤهم بما سيحدث في المستقبل، وهو ملاذهم الأعلى في الملمات يضع لهم الطرق العملية للخلاص منها عن طريق قوة الأرواح الخفية.. إلخ. فالساحر بهذا شخصية اجتماعية لها خطورتها ولها أثرها على سائر أفراد العشائر والقبائل بل وعلى

رؤسائهم كذلك فما كان لأحد منه أن يبتديء في عمل أو مشروع معين كالصيد أو الحرب.. إلخ إلا بعد استشارة الساحر، فهو عقلهم الهادي الذي يرشدهم إلى سواء السبيل. ويقوم السحر بهذا مقام العلم والمعرفة عندنا في الشعوب الراقية.

أما في الجماعات التاريخية القديمة، ففي المدن اليونانية والرومانية مثلا كان القائد هو الفيلسوف، فهو الغاية التي يريد أن يصل إليها سائر الناس حتى الحكام والملوك منهم، ومن لم يصل إليها من هؤلاء الأخيرين اتخذ له من أهل الفلسفة مستشارين وهذا كما كان الحال في أرسطو مع الإسكندر الأكبر وفي شيشرون مع قيصر، وفي مارك أوريل الذي وصل إلى مقام الفلاسفة بنفسه. فالفيلسوف هو زعيم الزعماء عند أهل المدن القديمة في أوربا، وهو العقل الناضج الراجح الذي يدرك الحكمة التي تحقق السعادة للناس في المجتمع والسعادة فيما بينه وبين نفسه، وهو الذي يرسم الطريق واضحاً أمام الناس في المدينة ليصلوا إلى الحق والخير والجمال، فهو إذن الإنسان الكامل الذي يبغي الكمال لغيره عن طريق المنطق والتفكير السليم وعن طريق الفضيلة والفضائل وعن طريق إدراك القيم الفنية الجميلة في سائر أنواع الموجودات.

أما في العهد الوسيط فكانت في معناها الراقي تتمثل في القديس أي في رجل الدين الذي يعيش لآخرته ولا يسعى وراء شهوات البدن ومغريات الحياة وأطماع الدنيا، ولهذا كان المقام الأول في المجتمع للقيادة الدينية.

وكان رجال الدين يكونون الطبقة الأولى التي تسبق في ترتيبها طبقة الملوك والحكام، وكان لها نفوذها المؤكد الفعال في حياة سائر الطبقات، فهي التي تأمر بخضوع المستضعفين للأقوياء وهي التي تخضع لها هؤلاء جميعا ليسيروا حسب تعليمها. وبلغت هذه لبطبقة من القدرة والقوة في ذلك العد أن سخرت الفريقين الملوك والرعايا لإفناء أنفسهم في سبيل الدين بأثارتها الحروب الصليبية ضد الشرق لمدة دامت طويلا وبذلوا في ذلك كل غال وثمين من الأنفس والمال والزاد والمتاع في سبيل الدين تحت تأثير رجاله وزعامتهم.

أما في المجتمعات التاريخية الحديثة في أوروبا فقد تحرر الناس بفضل حركة النهضة وحركة الإصلاح من النفوذ الديني. وظهرت القوميات منذ القرن السادس عشر، وحكم ملوك أقوياء وجهوا الشعوب الأوروبية. وقوموا كيانها واتخذوا لمساعدتهم في مآرب حكمهم وتنفيذ سياستهم طبقات من النبلاء والأشراف، فكانت القيادة تتركز في هذه الأرستقراطية الحاكمة فكان القائد هو الذي يمتاز بالغنى وحب الفروسية وميله إلى الترف وغير ذلك من مظاهر الحياة التي سادت في الدول الملكية التي سبقت قيام الثورة الفرنسية في أوروبا.

ولكن بعد هذه الثورة دالت دولة الملوك والأمراء والنبلاء والأشراف.. إلخ. وغير ذلك من العناصر التي كانت لها السيادة المتوارثة، وقامت عوضاً عنها قيادة الكفايات من أهل البلد الواحد فكان محور

الزعامة هو الوجود القومي وأن الزعيم هو مواطن صالح كبير، وكبره يأتي من أنه يملأ وظيفة في المجتمع عن جدارة واستحقاق فزعامته تخرج من مجهوده وكبده وكفاياته الممتازة لا من حسبه ونسبه وجاهه غناه.. الخ. فالقيادة في هذا الطور لم تقم على الوراثة والمولد وإنما على المجهود الخاص الذي يبذله القائد في سبيل الجماعة سواء كانت هذه الجماعة هيئة من الهيئات كالأسرة أو المهنة.. إلخ. أو الجماعة بالمعنى العام أي المجتمع بأسره.

ثم تطورت القيادة في العهد المعاصر نحو أفق اجتماعي أوسع وأشمل وهي الزعامات الدولية التي لا تنحصر في محيط اجتماعي ضيق محلي أو قومي، وإنما إلى محيط يتخطى حدود الجهة الواحدة أو البلد الواحد إلى بلاد متعددة. فهنام من الزعماء من يدعو مثلا إلى تكوين وحدات إقليمية تتحد في مصالحها المشتركة، وتوجه شئونها الاجتماعية زجهة واحدة تحقق ما لها من مصالح مشتركة. وهناك من يدعو إلى قيام حكومة أوروبية واحدة بناء على نظام اتحادي فيديرالي. ومنهم من يقول بسيادة الرأسمالية والروح الدولية، ومنهم من يقول بسيطرة الزعامات اليسارية المتطرفة وبالروح العالمية إلخ.

وهذه دعوات لها رجالها الذين يتزعمونها في السر والعلانية لطبع حياة الأمم بطابع خاص غالب، ولعل هذه الزعامات وهذه الدعوات هي التي تسبب اضطراب العالم الذي نعيش فيه الآن في أواسط القرن العشري، فنحن في حرب باردة، وتعمل الأمم بسببها على التسابق في

التسلح وتسخير العلم في سبيل الوصول إلى مخترعات ومبتكرات مهلكة فتاكة كالقنبلة الذرية والهيدروجينية.. إلخ. ولقد أخذت تقوي هذه الزعامات وهذه الدعوات منذ ١٩٠٧ فقال بذلك بتلر مدير جامعة كولو مبيا بأمريكا الشمالية ثم الرئيس ولسن ثم الؤئيس روزفلت ثم تشرشل في انجلترا، وهذا في المعكسر الغربي، وللمعكسر الشرقي في هذا الميدان كذلك رجاله. والصراع لا يزال قائم على تكييف الدعوة والزعامة الدولية حسب المباديء الخاصة لكل دولة من الدول المعاصرة.

ومجمل القول إن القيادة لا تقوم على أساس جسمي فيفرض القائد بما له من هيبة بدنية وقوة عضلية إرادته على غيره ويسير أتباعه وراءه سير الأنعام دون أن تكون لهم حرية في مناقشته. وهي لا تبني كذلك على قوة نفسية خاصة تقهر متبعيه وتسخرهم وتضطرهم إلى الخضوع له في شكل تخديري كما يتوهم تارد ومن نحا نحوه. وهي لا ترتكز على قوة نفسية عامة تتجسم في الزعيم فتجعل منه قطب الرحى في حياة الناس يملي بفضلها نفوذه عليهم وتجعله في مقام أسمى وأرقى من متبعيه فيأتونه في مرتبة أحط ومقام وضيع. وهي بعد ذلك لا تقوم على قوي نفسية خاصة بطراز معين من الزعماء، يولدون بها وتعمل الوراثة على تأكيدها ويظهرها تطور حياتهم الذاتية فتتحقق الزعامة فعلا بعد أن كانت فيهم كامنة بالقوة. إن كل هذه فروض فلسفية خاطئة ولا تصور لما الزعامة في طبيعتها الحقة، كما رأينا ذلك في نقدها لها كلها. وإنما القيادة في الواقع الأمر ظاهرة اجتماعية،

تنشأ تلقائياً في المجتمع، ويلبسها بعض الأفراد من الزعماء بإرادة المجتمع، فهي سابقة لظهورهم، وهي بعد ذلك تهدف إلى غرض جمعي يربط فيما بين القائد وأتباعه برباط كله التماسك والتضامن دون أن يستبد أحدهما بالآخر، فهي تقوم أصلا على الجاذبية وعلى الحرية. وهي كذلك ليست بشيء واحد يتعدد حسب تصورات المفكرين النفسانيين، وإنما هي زعامات تتكاثر حسب طبيعة الظواهر الاجتماعية وحسب أشكال المجتمعات البشرية، فهناك زعامات استقرارية تتعلق بحياة الناس في زمان معين ومكان معين أهمها الزعامة السياسية والزعامة الدينية، وهناك زعامات تطورية حسب تسلسل أشكال المجتمعات وهذه المجتمعات قد تكون إما متأخرة، وإما تاريخية قديمة، وإما تاريخية حديثة. فالقيادة في المجتمعات الأولى تتركز في الساحر وفي الثانية تنحصر في الفيلسوف الحكيم وفي القديس من رجال الدين، وفي الثالثة يمثلها السيد الشريف في الملكيات فيما قبل الثورة الفرنسية وفي المواطن الكبير فيما بعدها ثم في القائد الدولي الآن، وبهذا نرى أن القيادة زعامات وهي اجتماعية في أساسها وفي هدفها وفي رسائلها، فهي ظاهرة من ظواهر الاجتماع قبل أن تكون ظاهرة من ظواهر النفس الفردية.

ختام

أثر التربية في المجتمع

إن النظم الاجتماعية مترابطة بطبيعها وبخاصة في المجتمعات الراقية بحكم قيام قانون تقسيم العمل الذي يجزيء المجتمع إلى وحدات اجتماعية لها تخصصها. وكل تخصص محتاج إلى الآخر. فهناك تكامل اجتماعي لا بد منه. وكل وظيفة في المجتمع يؤديها نظام اجتماعي معين وهي متداخلة مع وظائف النظم الأخرى وإذا وقفنا إلى الآن على أثر النظم الاجتماعية في التربية. فهذه بدورها وباعتبارها نظاماً اجتماعياً لها أثرها في غيرها لأن التربية ممثلة في المدرسة ليست بنظام مستقل ومنعزل عن غيره في المجتمع وإنما هي جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي العام ولها أثرها فيه وهي صدى لما يجري فيه ولا يمكن أن تقف المدرسة على نمط واحد متحجر لا يتغير وإنما التجارب قائم دائما أبداً فيما بين المجتمع والمدرسة.

ولقد كانت دائماً في حقبات التاريخ المعبر الصادق لما يدور فيه والموجه الأول لنزعاته التي يألفها فيي عهوده المتباينة. وكانت دائما المنبر الأول للدعوة إلى التقدم والتحرر من رق الجمود والتأخر في سائر ميادين النظم الأخرى وهي الحقل الأول الذي مارس فيه الناس تبدلهم الاجتماعي وتحولهم من الأوضاع البالية القديمة للنظم الاجتماعية إلى أوضاعها الجديدة المتطورة. وإن استقراء تطور المدنية الغربية في أوروبا من القرون الوسطى إلى العصر الحديث كفيل باثبات صحة كل ما تقدم ذكره.

فحوالي سنة ١٢٥٠ وما قبلها كانت التربية في أوروبا في أيدي الكنيسة وتخضع لتعاليم الدين المسيحي إطلاقا. وكان التعليم غير منتشر وضعف أثر المدرسة على عامة الناس. لأن الكنيسة الكاثوليكية صبغت سائر النظم بصبغتها. وقامت الدكتاتورية الدينية تمنه نور العلم وتحجب أشعة العرفان وتحجبه به عنهم ليسود الجهل ويسهل عليها السيطرة عليهم. ولكن المدرسة لم تقف عند هذا الحد المتأخر. فجاهدت بعد ذلك لتحرير الناس واخراجهم من ظلمات الفاقة العقلية التي فرضتها الكنيسة ورجالها وكانت عاملا من العوامل الفعالة في رفع الغمة عن عقول البشر في هذا العهد الأسود الذي تحجرت وتأخرت فيه عقول المعلمين والمتعلمين على السواء.

ففي أواخر القرون الوسطى عندما اتجهت الحياة الاجتماعية إلى التجارة وقوى كثير من المدن التجارية واهتزت تبعاً لذلك قوائم نظام الإقطاع في الأرياف. رأينا ظهور المدارس لتعليم الحرف المختلفة. وظهرت فتات من الناس المتحررين من رق الكنيسة ورق الاقطاع تعمل لحسابها الخاص لا لحساب غيرها من المتحكمين باسم الغفلة والظلم. ونظمت الأعمال وأصحابها في نظام خاص هو نظام الطوائف الحرفية. وأصبح له رؤساءه ورجاله وعماله وشروط عمله وأصوله الفنية وقواعد أجوره. الخ وهو نظام إن مثل الاحتكار في بعض نواحيه وكانت له عيوبه الخاصة إلا أنه كان خطوة تحررية من ظلمات الماضي ومن الاستبداد الديني والاقطاعي

والسياسي، فالمدارس الحرفية كانت نوافذ وأبوباب تنفس منها الناس الصعداء واعتمدوا في إنتاجهم على أنفسهم وتخلصوا بذلك من أساليب الرق والاسترقاق التي أذلتهم عهدا طويلا. ثم جاء عصر النهضة. ورأينا ظهور المدارس لنشر الثقافة العقلية فكانت وسيلة للتحرير بالفكري بعد أن أسترق الإيمان والدين العقل البشري قرونا عديدة. وابتدأت المدارس تعلم أصول التراث اليوناني الذي يحكم العقل والمنطق والجدل للفصل في كل شيء. فابتدأت أوروبا تعرف أفلاطون وأرسطو وبخاصة فسلفة الروافيين لما تقوم عليه من المباديء الإنسانية العامة والتي وضعت حقوق الإنسان وساوت بين البشر ولهذا أسموا تعليم هذه المدارس بالتعليم الإنساني. وأدت وانتهت هذه الثورة الفكرية إلى ثورة دينية أعم وأشمل هي ثورة الإصلاح التي تزعمها مارتن لوثر. وهنا حصلت المعجزة بكون المدارس الدينية نفسها تدخل في نطاق تعليمها عناصر العقل وعلوم العقل والدنيا وتدرس ذلك بجانب تراث الدين والإيمان. وابتدأت المباديء الدينية نفسها في المسيحية. ثم تطورت بفضل المدارس البروتسنتية الجديدة المتحررة من ورق الماضي والتي قامت في ألمانيا وسويسرا وغيرها.

وفي القرن الثامن عشر وهو قرن التحرر السياسي والاجتماعي رأينا المدارس تساهم في موجة هذا التحرير وكانت من أهم عوامل قيام الثورة الفرنسية إذ ابتدأت تبشر بآراء فلاسفتها وبخاصة آراء جان جاك روسو وفلتير بالدعوة إلى الحرية والإخاء والمساواة. وهدفت إلى تكوين مواطن

متحرر من رق الطبقات الارستقراطية ومن رق الجهل والخوف والعوز. ورأينا المشروعات التربوية تقدم إلى البرلمان الفرنسي لإقرار هذا النوع من التربية وجعله ضمن نظم الدولة. كالمشروع الأشهر الذي تقدم به الفسوف المتحرر كندرسية إبان ذلك. وما كان يجرى في المدارس الفرنسية في ذلك العهد جرى كذلك في مدارس الولايات المتحدة لأن الثورة الفرنسية هي بنت الثورة الأمريكية والتي أخذت بآراء توماس بان في التحرر السياسي والاجتماعي. وجرى أيضا في روسيا.

أما في القرن التاسع عشر فقد قامت الثورة الصناعية لإكتشاف البخار والكهرباء وأصبح للعمال والطبقة العاملة شأن في المجتمع. ولهذا رأينا المدارس تتقدم وتتزعم الحركة الديموقراطية في التعليم في سبيل رفع مستوى الطبقات الكادحة. فكثرت المدارس الفنية العملية التي تعلم أصول المهن المختلفة. ولهذا سادت الروح المهنية في التربية. ورأينا التربية تهتم لأول مرة بتعليم المرأة وتحضيرها للمحيط الصناعي وبهذا أصبحت أصول الصناعات لا تقوم اعتباطا على الممارسة العلمية فقط وعلى الوراثة الحرفية وإنما أصبحت لها أصول عامة تدرس في المدارس. وأصبحت هذه الأصول فنية دقيقة لا عرفية تبنى على التقاليد المتوارثة. وبهذا لم تصبح التربية ترفا وإنما ضرورة اجتماعية تمهد المتعلم لحرفة معينة ومهنة بالذات لملء وظيفة لها احترامها وإنتاجها في المجتمع. ومن هنا اشتد تأثير التربية والتعليم على غيرها من الهيئات والنظم لأن نفوذها أمتد إلى تموين وإمداد

هذه الهيئات وهذه النظم برجالها المتخصصين فيها وكذلك المتخصصات فاتسع نطاق تأثيرها في حياة المجتمع بأسره.

وفي القرن العشرين زاد أثر التربية في المجتمع لأنها لم تنصب فقط على تعليم الناس فيه مهنة معينة تحبسه في محيط ضيق. وإنما نظرت إلى إنسانية المتعلم كذلك. فبجانب أصول المهن المختلفة اهتمت التربية بأبعاد المسحة الآلية عن الإنسان حتى لا يكون تابعا للآلة فقط في ثقافته. وإنما أن يتحرر من هذه الآلية بإضافة عناصر جديدة تكمل وجوده كإنسان له شخصيته القوية لأن المتعلم والمتخصص في مهنة معينة يصح أن يملأ وظيفة عامة لها خطرها القومي في المحيط السياسي وفي المحيط الاقتصادي وفي المحيط الدولي ومن هنا يجب على التربية ألا تجعل المتعلم عبد المهنة ووظيفته وإنما يجب أن نفتح أمامه الأبواب واسعة لتكوين ذات نفسه وتغذية قدراته الشخصية وكفاياته الذاتية ليكون قائدا وزعيما في محيطه الخاص والعام. فقيادة الرأي كما رأينا هي اليوم الهدف الأسمى وغاية الغايات للتربية والتعليم. وخلق القيادات في كل باب كفيل أن يؤثر في النظم الأخرى وفي المجتمع بأسره وينقله من حالته الراهنة إلى حالات أرقى وأكثر تقدما ورقيا ولهذا رأينا من العمال من وصل إلى التزعم في أحزابهم السياسية ومنهم من وصل إلى الوزارة ورئاسة الوزارة وملؤوا هذه المراكز الخطيرة عن جدارة واستحقاق.

ولعل أهم عنصر في تكوين القادة في مدارس القرن العشرين في أوروبا وأمريكا وغيرها من البلاد الراقية هو اهتمام المدارس في برامجها

العامة بعلم الاجتماع والعلوم الاجتماعية ذلك لأن هذه العلوم عبارة عن موسوعة خصيبة من المعارف الحيوية الأساسية التي تتصل بكيان الفرد وشئون الحياة الاجتماعية التي يعيش فيها فعلا المتعلم والمتعلمة فتوقفهما مثلا على كثير من شئون الأسرة ومشكلاتها والشئون الاقتصادية والسياسية والقانونية والجنائية والجمالية وغير ذلك من الدراسات المفيدة التي يجب أن يدرسها الإنسان المتحضر في عهدنا الحاضر. ولهذا يقاوم الاستعمار هذه العلوم ويحاربها للقضاء على روح التفرد الذاتي وخلق القيادات والكفايات المعنية التي تهتم بشئون الناس قبل اهتمامها بشئونها الخاصة وعلى كل من يهتم بالشئون العامة التي تمس مصير المجتمع بأسره وتحريره. ولهذا رأينا عدم تدريسها مثلا في المدارس المصرية في العهد البائد. ولكن لما قامت ثورة التحرير المباركة أدركت هذا النقص الفاضح في التربية والتعليم المصري فقررت مشكورة تدريس علم الاجتماع وفروعه بالمدارس الثانوية وأنشأت قسما خاصاً به في جامعة القاهرة لتخريج مدرسين لهذه المواد الضرورية لثقافة المتعلم والمتعلمة في القرن العشرين حتى لا تكون مصر أقل من غيرها في البلاد المتحضرة في هذا المضمار الإنساني العام.

والله الموفق،

الفهرس